

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VITÓRIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA

O APRISIONAMENTO DA ESCOLA: críticas à formação continuada de professores
alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão

BELÉM-PA
2025

VITÓRIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA

O APRISIONAMENTO DA ESCOLA: críticas à formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719a Souza, Vitória Raquel Pereira de.
O APRISIONAMENTO DA ESCOLA: : críticas à formação
continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino
do município de São Luís, Maranhão / Vitória Raquel Pereira de
Souza. — 2025.
313 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.

1. Políticas educacionais. 2. Formação continuada. 3.
Trabalho docente. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5.
Alfabetização. I. Título.

CDD 370

VITÓRIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA

O APRISIONAMENTO DA ESCOLA: críticas à formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da avaliação: 30/09/2025.

Conceito: **APROVADA**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira
Orientador – PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Selma Costa Pena
Examinadora Interna – PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Examinadora Interna – PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Georgyanna Andrea Silva Morais
Examinadora Externa – PPGE/UEMA

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu
Examinador Externo – PPGE/UNESP

Prof.^a Dr.^a Viviane Gislaïne Caetano
Examinadora Convidada – PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte Camargo
Examinadora Interna Suplente – PPGED/UFPA

Prof.^a Dr.^a Julia Malanchen
Examinadora Externa Suplente – PPGE/UNIOESTE

Aos meus pais, Cláudio e Venância, dedico esta tese com todo o meu amor e reconhecimento. Escolheram a educação como caminho possível – mesmo em tempos difíceis – e nos deram, desde cedo, o acesso à escola como um presente de futuro. Com vocês, aprendi que o verdadeiro apoio não precisa ser anunciado: ele se revela nos gestos cotidianos. Por isso, entendo que cada um de vocês é “meu amigo de fé, meu irmão camarada... sorrindo, meu amigo de tantos caminhos e tantas jornadas”.¹ É assim que vejo vocês: como aqueles que sempre estiveram ao meu lado, que torceram por mim, que me ensinaram a seguir com firmeza, mesmo diante das incertezas. Obrigada por tudo. Amo muito vocês!

Ao meu esposo, João Batista, minha gratidão pela caminhada compartilhada. Já são 33 anos de casamento e, em cada etapa, esteve presente, participando do meu crescimento pessoal e profissional, abraçando meus sonhos como se fossem seus. Durante este percurso, marcado por incertezas, alegrias, instabilidades da pesquisa e fragilidades de saúde, seu apoio foi constante. Foi presença que acolheu, ouviu, cuidou e também silenciou quando necessário. Em muitos momentos, quando as palavras me faltavam, ele soube “me aceitar assim, sutilmente, me esquecer de mim e, intuitivamente, vir me socorrer”.² “Te lhamo”, eternamente!

Às minhas filhas, Maíra, Caroline e Rafaela, dedico um amor inteiro, feito de cuidado, presença, escuta e verdade. Vocês estiveram comigo nos momentos mais difíceis, bem como nos mais bonitos desta caminhada. Ouviram-me com paciência, acolheram meus silêncios, respeitaram meus limites e me sustentaram quando tudo parecia ruir. Entre nós, nunca foi sobre perfeição, mas sobre o tanto que nos apoiamos e nos respeitamos com nossos defeitos e qualidades. Construímos, juntas, uma relação marcada por cumplicidade, amizade, amor e aceitação. “Passarinho de toda cor / Gente de toda cor / Amarelo, rosa e azul / Me aceita como eu sou”.³ É exatamente assim que me senti com vocês: acolhida, amada e livre para ser quem sou. E é também assim que vejo cada uma de vocês: com singularidade, força e beleza. Obrigada por serem meu abrigo e meu impulso. Amo vocês com tudo o que há em mim!

À minha neta Margô, dedico não apenas este trabalho, mas a esperança que ele carrega. Em sua presença, vejo o sentido mais profundo desta tese: o direito de cada criança a viver a infância em sua plenitude, em uma cidade que se abra para a solidariedade, para a comunhão, para a preservação da vida. Que você, e todas as crianças, possam crescer em um mundo onde o conhecimento seja partilhado, o afeto não seja exceção e o futuro não seja apenas repetição do presente. “Tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais”.⁴ Margô é o meu sinal. É por ela e por todas as infâncias que este trabalho existe.

¹ CARLOS, R.; CARLOS, E. Amigo. Intérprete: Roberto Carlos. In: CARLOS, R. Roberto Carlos. [S. l.]: CBS, 1977. 1 disco sonoro. Faixa 4.

² ROSA, S.; REIS, N. Sutilmente. In: SKANK. Estandarte. Sony BMG, 2008. Faixa 5.

³ LUCIANO, R. De toda cor. Intérprete: Renato Luciano; participações: Elisa Lucinda, Laila Garin, Léo Pinheiro e outros. In: LUCIANO, R. De toda cor. [S. l.]: Independente, 2017. 1 disco sonoro. Faixa 1.

⁴ VALENÇA, A. Anunciação. In: VALENÇA, A. Anjo Avesso. [S. l.]: Ariola, 1983. 1 disco sonoro. Faixa 1.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um percurso intenso de formação, atravessado por dúvidas, desafios e aprendizados. O que me sustenta é a certeza de que minha trajetória foi construída na coletividade. Reconheço, com gratidão, que tudo o que aqui produzi só foi possível porque estive cercada por pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que eu pudesse me compreender como professora e pesquisadora. O conhecimento, quando construído em diálogo com os outros e comprometido com a superação das desigualdades, torna-se ferramenta potente de libertação. Por isso, agradeço por cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, cada momento de escuta e cada presença que me fortaleceu ao longo deste caminho.

Aos meus pais, Cláudio e Venância, agradeço pelo amor, pelos valores éticos e pelos ensinamentos de retidão e respeito ao outro. Sou grata também pela lucidez com que investiram na educação dos filhos, oferecendo apoio e incentivo ao longo de toda a vida.

Ao meu esposo, João Batista, agradeço por ter estado presente nesta etapa com amor, apoio e compreensão. Por ter celebrado cada avanço, debatido ideias, ajudado a pensar e, quando necessário, respeitado os momentos de recolhimento e silêncio. Por tudo isso, minha sincera gratidão. “Te lhamo”!

Às minhas filhas, Maíra, Caroline e Rafaela, agradeço por terem sido minhas maiores incentivadoras. Ouviram-me, acolheram-me e estiveram ao meu lado com generosidade e carinho. Seus abraços sempre foram meu refúgio. Amo cada uma de vocês! Obrigada!

À minha neta Margô, meu “pacotinho de amor”.

Aos meus irmãos, Cláudia, Eduardo e Emmanoel (*in memoriam*), agradeço pelos laços de afeto, cuidado e proteção que nos mantêm unidos em todas as fases da vida.

Às minhas sobrinhas, Juliana (*in memoriam*), Alice, Priscilla, Rebecca, Andressa e Sophia, sou grata pelos gestos de carinho e alegria com que me acompanharam.

Ao meu cunhado, José de Jesus, e às minhas cunhadas, Cláudia e Lília, agradeço pelo apoio.

À minha sogra, Maria Raimunda, agradeço pelo carinho e dedicação à nossa família.

Ao meu genro, Michel, pelo incentivo e apoio ao longo desse processo.

Aos colegas do doutorado, Fabrício Ferreira, Petrônio Cavalcante, Júlio Camargo e Ari Nogueira, agradeço pelas reflexões compartilhadas, pelo companheirismo e pelos compromissos assumidos em defesa de uma educação democrática. A amizade construída entre nós permanece como um dos aprendizados mais valiosos desse percurso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Benedito Ferreira, agradeço por ter aceitado caminhar comigo neste trabalho. Sua escuta atenta, sua generosidade, seu rigor intelectual e seu apoio foram fundamentais para que eu pudesse avançar na construção do texto e da minha formação acadêmica. Sua orientação foi decisiva para este trabalho e me sinto privilegiada por tê-lo como parceiro nesta etapa da minha vida.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), agradeço pelo acolhimento, incentivo e apoio a esta professora maranhense em seu programa de doutorado. Esta oportunidade foi fundamental não apenas para meu crescimento profissional e pessoal, mas também representa uma contribuição para o território do qual faço parte. No Brasil, apenas cerca de 0,2% da população possui título de doutorado. No entanto, quando observamos os dados relativos à Amazônia Legal, constatamos desigualdades importantes: o Maranhão, por exemplo, apresenta uma taxa de apenas 15,2 mestres e doutores por 100 mil habitantes (CGEE, 2024). Diante desse cenário, estar aqui e concluir este percurso é, também, afirmar a importância de ampliar o acesso à formação científica de qualidade nos territórios historicamente marcados pela negação de direitos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães; Prof.^a Dr.^a Arlete Maria Monte de Camargo; Prof. Dr. Benedito Ferreira; Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão; Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges; Prof. Dr. Cesar Augusto Castro; Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez; Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira; Prof.^a Dr.^a Fabíola Bouth Grello Kato; Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva; Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto do Nascimento; Prof.^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves; Prof.^a Dr.^a Lúcia Isabel da Conceição Silva; Prof.^a Dr.^a Maély Ferreira Holanda Ramos; Prof.^a Dr.^a Maria Conceição dos Santos Costa; Prof.^a Dr.^a Maria Edilene dos Santos Ribeiro; Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués; Prof.^a Dr.^a Rosana Maria Gemaque Rolim; Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage; Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo; Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira; Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos; Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Jacob Chaves; Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu –, agradeço pela seriedade, compromisso e respeito com que acompanharam a nossa formação. Suas contribuições, tanto teóricas quanto humanas, ajudaram a fortalecer o rigor científico necessário à pesquisa e reafirmaram o valor do conhecimento comprometido com a transformação social.

Às professoras doutoras Arlete Maria Monte de Camargo, Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Selma Costa Pena, Viviane Gislaine Caetano e Georgyanna Andréa Silva Moraes e aos professores doutores Francisco José Carvalho Mazzeu e Luiz Percival Leme Britto,

agradeço pelas pertinentes contribuições ao meu texto, que ampliaram minha compreensão do trabalho e reforçaram o compromisso com sua qualidade.

A todos(as) os(as) professores(as) que contribuíram com minha formação acadêmica ao longo dos anos, registro meu reconhecimento e gratidão. Cada um teve participação importante na construção da professora que me tornei.

À Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA), agradeço por ter garantido meu direito à licença para cursar o doutorado, reconhecendo a importância da formação acadêmica na trajetória profissional docente.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED-SLZ), expresso meu agradecimento especial por ter acolhido esta pesquisa em sua rede. Às professoras alfabetizadoras, coordenadoras pedagógicas, gestoras escolares e formadoras que gentilmente cederam seu tempo, compartilharam materiais e relataram suas experiências, registro minha profunda gratidão. A contribuição de cada uma foi essencial para a realização deste trabalho, revelando o compromisso com a escola pública e com a construção coletiva do conhecimento.

No embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum.

Dermeval Saviani.

RESUMO

Esta tese objetiva analisar as ações de formação continuada do Programa “Educar pra Valer”, investigando suas determinações histórico-sociais, suas mediações e contradições no processo de reconfiguração do trabalho docente e na alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de São Luís (MA). A pesquisa foi desenvolvida com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica e organizada em três momentos metodológicos: levantamento bibliográfico em repositórios de universidades públicas; análise documental de protocolos, planejamentos, planos de ação, relatórios do Sistema de Educação Avaliar pra Valer (SAEV), fichas pedagógicas e cadernos de orientações didáticas do programa; e entrevistas semiestruturada com 10 profissionais da rede pública, 4 formadoras (em entrevista coletiva) e 6 professoras alfabetizadoras (em entrevistas individuais), com consentimento formal por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A análise do Programa “Educar pra Valer” revelou sua adesão ao ideário do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) cearense, reproduzindo um modelo nacional de formação e intervenção que “sobraliza” a alfabetização, padronizando métodos, tempos, calendários e avaliações sob controle institucional. O que se apresenta como “sucesso replicável”, na verdade, configura-se como uma experiência autoritária de controle do ensino e da infância, mascarada por dados de fluência e premiações públicas. Essa lógica se articula a mecanismos de incentivo individual por desempenho, como o Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís, que estabelece gratificação de até R\$ 6.000,00 por profissional, vinculada ao cumprimento de metas estabelecidas com base nas avaliações externas (Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão-SEAMA e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb), exigindo critérios rigorosos como 90% de participação estudantil e permanência mínima de seis meses na unidade escolar premiada. Trata-se de um modelo sustentado por uma racionalidade epistemológica fragmentada, filosofia instrumental, metodologia tecnicista e pedagogia reducionista, que esvazia a função crítica da formação docente. A tese denuncia esse processo como uma forma de “assombralização pedagógica”, que idealiza um modelo desvinculado das contradições reais da escola pública e oculta seus custos humanos, pedagógicos e subjetivos. A adesão de redes como a de São Luís tem ocorrido de modo acrítico, impulsionada por incentivos institucionais, promessas de melhoria de indicadores e acesso a consultorias privadas, o que reforça a lógica performativa e individualiza o fracasso escolar, desresponsabilizando o Estado. Nesse contexto, a formação não assegura o domínio dos conteúdos clássicos da ciência, da arte e da filosofia, tampouco promove a ruptura com o senso comum; ao contrário, o cristaliza. Por fim, denuncia-

se a apropriação da infância como valor de troca nas políticas de avaliação: crianças são treinadas para performar leitura oral cronometrada, deslocando a alfabetização da compreensão crítica para a decodificação técnica. A escola pública, assim, converte-se em laboratório de eficiência, e a infância, em capital simbólico e político, aprofundando mecanismos de exclusão dos sujeitos que não se adequam ao modelo.

Palavras-chave: alfabetização; formação continuada; pedagogia histórico-crítica; políticas educacionais; trabalho docente.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the continuing education activities of the “Educar pra Valer” program, investigating its historical and social determinants, its mediations, and contradictions in the process of reconfiguring teaching work and in the literacy of children in the 1st and 2nd grades of public elementary schools in São Luís (MA). The research was developed based on the fundamentals of historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy and organized into three methodological stages: bibliographic survey in public university repositories; documentary analysis of protocols, plans, action plans, reports from the Avaliar pra Valer (SAEV) Education System, pedagogical files, and program teaching guidance notebooks; and interviews with 10 public school professionals, 4 trainers (in a group interview) and 6 literacy teachers (in individual interviews), with formal consent through a Free and Informed Consent Form (TCLE). An analysis of the “Educar pra Valer” program revealed its adherence to the principles of Ceará’s Alfabetização na Idade Certa (PAIC) program, replicating a national model of training and intervention that prioritizes literacy, standardizing methods, timelines, schedules, and assessments under institutional control. What is presented as a “replicable success” is, in fact, an authoritarian experiment in controlling education and childhood, masked by data on fluency and public awards. This logic is linked to individual performance incentive mechanisms, such as the Educational Performance Award – Educa São Luís, which establishes a bonus of up to R\$ 6,000.00 per professional, linked to the fulfillment of goals established based on external evaluations (Maranhão State Evaluation System-SEAMA and Basic Education Development Index-Ideb), requiring strict criteria such as 90% student participation and a minimum of six months’ stay at the awarded school unit. It is a model supported by fragmented epistemological rationality, instrumental philosophy, technical methodology, and reductionist pedagogy, which empties the critical function of teacher training. The thesis denounces this process as a form of “pedagogical haunting,” which idealizes a model disconnected from the real contradictions of public schools and hides its human, pedagogical, and subjective costs. The adherence of networks such as that of São Luís has occurred uncritically, driven by institutional incentives, promises of improved indicators, and access to private consultancies, which reinforces the performative logic and individualizes school failure, relieving the state of responsibility. In this context, education does not ensure mastery of the classic contents of science, art, and philosophy, nor does it promote a break with common sense; on the contrary, it crystallizes it. Finally, the appropriation of childhood as a bargaining chip in assessment policies is denounced: children are trained to perform timed oral

reading, shifting literacy from critical understanding to technical decoding. Public schools thus become laboratories of efficiency, and childhood becomes symbolic and political capital, deepening mechanisms of exclusion for those who do not fit the model.

Keywords: literacy; continuing education; historical-critical pedagogy; educational policies; teaching work.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo analizar las acciones de formación continua del programa «Educar pra Valer», investigando sus determinaciones histórico-sociales, sus mediaciones y contradicciones en el proceso de reconfiguración del trabajo docente y en la alfabetización de niños de 1.º y 2.º de primaria de la red pública de São Luís (MA). La investigación se desarrolló basándose en los fundamentos del materialismo histórico-dialéctico y la pedagogía histórico-crítica, y se organizó en tres momentos metodológicos: estudio bibliográfico en repositorios de universidades públicas; análisis documental de protocolos, planificaciones, planes de acción, informes del Sistema de Educación Avaliar pra Valer (SAEV), fichas pedagógicas y cuadernos de orientaciones didácticas del programa; y entrevistas con 10 profesionales de la red pública, 4 formadoras (en entrevista colectiva) y 6 profesoras alfabetizadoras (en entrevistas individuales), con consentimiento formal mediante un Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE). El análisis del programa «Educar pra Valer» reveló su adhesión al ideario del Programa Alfabetización a la Edad Adecuada (PAIC) de Ceará, reproduciendo un modelo nacional de formación e intervención que «sobraliza» la alfabetización, estandarizando métodos, tiempos, calendarios y evaluaciones bajo control institucional. Lo que se presenta como un «éxito replicable» se configura, en realidad, como una experiencia autoritaria de control de la enseñanza y la infancia, enmascarada por datos de fluidez y premios públicos. Esta lógica se articula con mecanismos de incentivo individual por rendimiento, como el Premio al Rendimiento Educativo – Educa São Luís, que establece una gratificación de hasta 6000 reales por profesional, vinculada al cumplimiento de metas establecidas en base a evaluaciones externas (Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão-SEAMA e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb), exigiendo criterios rigurosos como el 90 % de participación estudiantil y una permanencia mínima de seis meses en la unidad escolar premiada. Se trata de un modelo sustentado por una racionalidad epistemológica fragmentada, una filosofía instrumental, una metodología tecnicista y una pedagogía reduccionista, que vacía de contenido la función crítica de la formación docente. La tesis denuncia este proceso como una forma de «asombralización pedagógica», que idealiza un modelo desvinculado de las contradicciones reales de la escuela pública y oculta sus costes humanos, pedagógicos y subjetivos. La adhesión de redes como la de São Luís se ha producido de forma acrítica, impulsada por incentivos institucionales, promesas de mejora de los indicadores y acceso a consultorías privadas, lo que refuerza la lógica performativa e individualiza el fracaso escolar, eximiendo de responsabilidad al Estado. En este contexto, la formación no garantiza el dominio de los contenidos clásicos de

la ciencia, el arte y la filosofía, ni promueve la ruptura con el sentido común; al contrario, lo cristaliza. Por último, se denuncia la apropiación de la infancia como valor de cambio en las políticas de evaluación: se entrena a los niños para que realicen lecturas orales cronometradas, desplazando la alfabetización de la comprensión crítica hacia la decodificación técnica. La escuela pública se convierte así en un laboratorio de eficiencia, y la infancia, en capital simbólico y político, profundizando los mecanismos de exclusión de los sujetos que no se ajustan al modelo.

Palabras clave: alfabetización; formación continua; pedagogía histórico-crítica; políticas educativas; trabajo docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição percentual de professores com pós-graduação nas redes públicas de ensino (estadual e municipal) do Maranhão e São Luís (2013–2023)	65
Figura 2 – Distribuição percentual de professores formação continuada da região nordeste (2013–2023)	66
Figura 3 – Participação do professor em atividades formativas com carga horária até 360 horas (São Luís)	70
Figura 4 – Participação do professor em Atividades Formativas com carga horária inferior a 360 horas (São Luís).....	71
Figura 5 – Participação do professor em Curso de Pós-Graduação com apoio da SEMED (São Luís).....	71
Figura 6 – Encontro de Gestores do Programa Educar pra Valer em São Luís (2023).....	138
Figura 7 – Ciclo de Implementação do Programa “Educar pra Valer”	143
Figura 8 – Material didático do Programa “Educar pra Valer”	156
Figura 9 – Agenda da 1ª Formação para professores alfabetizadores do 1º ano	179
Figura 10 – Ficha de Observação da Boa Aula (Programa EPV – São Luís, 2024)	181
Figura 11 – Caderno de Fluência 1º ano.....	213

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Reprovação média por ano escolar (estimativa).....	120
Gráfico 2 – Evolução do Ideb de São Luís (2007-2023).....	121
Gráfico 3 – Desempenho em Língua Portuguesa - 2º Ano – UEBZ1 (2022-2025)	185
Gráfico 4 – Desempenho em Língua Portuguesa – 3º ano – UEBZ1 (2022-2025).....	187
Gráfico 5 – Desempenho em Língua Portuguesa – 3º ano – UEBZ2 (2022-2025).....	188
Gráfico 6 – Fluência da leitura	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gestão das Políticas Educacionais de Formação de Professores Alfabetizadores	44
Quadro 2 – Percentual de professores com pós-graduação no Brasil (2013-2024).....	61
Quadro 3 – Percentual de professores com pós-graduação, por região do Brasil (2013-2024)	62
Quadro 4 – Percentual de professores com Formação Continuada, por região do Brasil (2013-2024).....	62
Quadro 5 – Dissertações e Teses - Região Nordeste (2010-2023)	80
Quadro 6 – Dissertações e Teses - Região Norte (2010-2023)	81
Quadro 7 – Dissertações e Teses - Região Centro-Oeste (2010-2023)	82
Quadro 8 – Dissertações e Teses - Região Sudeste (2010-2023)	82
Quadro 9 – Dissertações e Teses - Região Sul (2010-2023)	83
Quadro 10 – Pesquisas publicadas sobre o Programa Educar pra Valer (2019-2024)	85
Quadro 11 – Comparativo das Concepções Teórico-Metodológicas de Alfabetização	105
Quadro 12 – Perfil das professoras alfabetizadoras entrevistadas.....	167
Quadro 13 – Perfil das formadoras entrevistadas	167
Quadro 14 – Fundamentos do Programa “Educar pra Valer”	259

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo Geral por Região - Publicações Acadêmicas (2010-2023).....	39
Tabela 2 – Taxa de Rendimento da rede estadual de ensino do Maranhão (2010 a 2022)	114
Tabela 3 – Matrícula da rede de ensino pública de ensino de São Luís (2024)	117
Tabela 4 – Taxa de Rendimento Escolar da rede de ensino pública de São Luís (2010 a 2022)	118
Tabela 5 – Reprovação média da rede de ensino municipal de São Luís.....	120
Tabela 6 – Evolução do Ideb da UEBZU1	123
Tabela 7 – Evolução do Ideb da UEBZU2	125
Tabela 8 – Boletim de Desempenho das escolas pesquisadas (2011-2023).....	126
Tabela 9 – Metas para alfabetização do 1º e 2º do ensino fundamental.....	148
Tabela 10 – Fluência 2º ano – UEBZ1	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
AF	Anos Finais
AI	Anos Iniciais
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APEMM	Associação dos professores do Ensino Médio do Município de São Luís
APMEP	Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
BM	Banco Mundial
BNC Formação	Base Nacional Comum de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Avaliação e Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAPEM	Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério
CP	Conselho Pleno
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUFT	Fundação Universidade Federal do Tocantins
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
FURB	Universidade Regional de Blumenau
FURG	Universidade Federal do Rio Grande

FURR	Fundação Universidade Federal de Roraima
GESTAR I	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado e Capitais
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Institutos Superiores de Educação
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPS	Índice de Progresso Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
Mat.	Matemática
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Projeto Observatório de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Plano Nacional de Formação da Educação Básica
PB	Provinha Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PMAIa	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RH	Recursos Humanos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEV	Sistema de Avaliação Educar Pra Valer
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SEDUC-MA	Secretaria Estadual de Educação do Maranhão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEMED-SLZ	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SRE	Superintendência Regional de Educação
SUAVE	Supervisão de Avaliação Educacional do Maranhão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEB	Unidade de Educação Básica
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPB	Universidade do Estado da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESF	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesp/RC	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho Campus Rio Claro–
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unirio	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIVIMA	Universidade Virtual do Maranhão
UPE	Universidade de Pernambuco
URE	Unidade Regional de Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL.....	43
2.1 Duas décadas de Políticas Públicas de Formação de Professores Alfabetizadores: liberdade vigiada	48
2.2 Pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores na pós-graduação de universidades públicas brasileiras, publicadas no período de 2010 a 2023.....	77
2.2.1 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.....	88
2.2.2 Programa de Alfabetização na Idade Certa	93
2.2.3 Formação em Serviço	93
2.3 Alfabetização e mediação do trabalho educativo: crítica às concepções hegemônicas	99
3 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À SALA DE AULA E À AÇÃO PEDAGÓGICA REGULADA	110
3.1 A formação dos professores alfabetizadores ludovicenses: alfabetizar para qual projeto de sociedade?	111
3.2 Qual formação, para quem e a serviço de quê? Contradições e limites das políticas de formação continuada em São Luís	132
3.3 Educar pra Valer: uma solução eficaz ou mais uma retórica na formação de professores alfabetizadores?.....	137
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DISUPUTA: BEM COMUM, RETÓRICA E O APRISIONAMENTO PELA AVALIAÇÃO EXTERNA.....	165
4.1 Entre o discurso institucional e a experiência docente na formação: análise das entrevistas.....	165
4.2 Alfabetização entre humanização e padronização	177
4.3 Valorização por desempenho: entre o estímulo financeiro e a intensificação do trabalho docente	240
4.4 A negação da formação humana: a criança como instrumento de validação institucional	245
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	251
REFERÊNCIAS	266

APÊNDICE A – ENTREVISTA DO FORMADOR	292
APÊNDICE B – ENTREVISTA DO PROFESSOR.....	293
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	294
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	295
ANEXO A – TABELA DE PONTUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROGRESSÃO.....	296
ANEXO B – PROTOCOLO DO PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER” - FRAGMENTO DO EIXO FORMAÇÃO	297
ANEXO C – FICHA DE OBSERVAÇÃO - BOA AULA.....	306
ANEXO D – AGENDA DA 1ª FORMAÇÃO FEV 2025 - 1º ANO	310
ANEXO E – TABELA SALARIAL 2025	313

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutoramento foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), articulada à linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, e tem como título “O aprisionamento da escola: críticas à formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão⁵”. Parte-se da hipótese de que a escola pública, diante das atuais políticas de formação docente e avaliação externa, encontra-se sob um processo de aprisionamento, entendido aqui como a subordinação crescente do trabalho educativo à lógica do desempenho e do controle. Essa metáfora orienta a análise desenvolvida ao longo da tese, sem se confundir com juízos morais, mas expressando as determinações estruturais que restringem a autonomia docente e o sentido social da educação.

Nesta seção introdutória, apresentamos a organização do texto e discutimos, brevemente, sobre a motivação da pesquisa, situando o tema e algumas políticas de formação continuada para professores⁶ alfabetizadores no Brasil e, em especial, aquelas implementadas no município de São Luís (MA), *locus* da pesquisa. Explicitaremos, ainda, a metodologia e os objetivos da pesquisa, aqui demarcada pelo materialismo histórico-dialético e pela pedagogia histórico-crítica. A introdução estrutura-se de modo a apresentar o contexto, as justificativas, os fundamentos teórico-metodológicos e os objetivos, compondo também o percurso metodológico que orienta a pesquisa.

O materialismo histórico-dialético, assumido neste estudo como referência teórica da pesquisa, é o pilar filosófico e científico que nos deu condições para a interpretação da realidade e produção de conhecimento em educação e ensino. Ao investigarmos as leis do fenômeno da formação de professores alfabetizadores, visamos apreender as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, mapear as conexões entre os fenômenos que os determinam e que os envolvem, tomando por base a relação sujeito-objeto fundada na dialética marxista que nos possibilita interpretar as contradições e a historicidade do objeto de estudo, considerando a

⁵ Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme o parecer consubstanciado registrado sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 87739325.8.0000.0018, atendendo às diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

⁶ Em relação ao gênero, adota-se a postura de Cortella e Ribeiro (2012) com opção pela conotação masculina semelhantemente presente nos termos: ser humano, homem, educandos, educadores, professores, gestores e coordenadores pedagógicos, por exemplo. Ressalta-se, porém, não se tratar de linguagem sexista e muito menos de sugerir posição discriminatória.

realidade econômica, social, política e cultural da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista (Marx, 2008).

Já a pedagogia histórico-crítica foi por nós assumida nesta pesquisa como um compromisso político-social que fundamenta a nossa *práxis educadora*, vivenciando-a como uma teoria pedagógica revolucionária, construída por Dermeval Saviani (2021a) e um coletivo de educadores que entendem que a escola deve garantir a transmissão-assimilação do saber universal como posição estratégica na luta de classes. Desse modo, tal pedagogia pode propiciar a superação do senso comum, condição necessária para a construção teórico-prática de outro projeto de sociedade (Saviani, 2021a).

Nesse particular, a formação (inicial e continuada) é compreendida como uma das dimensões do desenvolvimento do professor e, como política pública educacional, deve estar articulada a melhorias nas condições de trabalho, salário e carreira, além de proporcionar aos professores formação teórico-prática, interdisciplinar, pensada coletivamente, “[...] de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e para o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação básica” (ANFOPE, 2014, p. 16).

A alfabetização, por sua vez, é entendida com um processo pedagógico que implica um ensino sistematizado, objetivando a apropriação das formas, técnicas e conceitos necessários ao domínio consciente da leitura e da escrita pela criança (Mazzeu; Francioli, 2018).

Tendo situado de onde partimos, salientamos que, neste texto, o aprofundamento será para a formação de professores alfabetizadores. Assim, é necessário perquirir o conceito nos estudos educacionais, analisando sua evolução na história, haja vista a diversidade de termos já empregados.

Termos tais como treinamento, reciclagem, capacitação, renovação, inovação, aperfeiçoamento, crescimento profissional, melhoria técnico-científica, formação em serviço, educação permanente, formação contínua e desenvolvimento profissional, têm sido utilizados no âmbito educacional para se referir à mesma ação. Contudo, tais termos são distintos e estão alinhados a distintas concepções de educação e à academização (Formosinho, 2009) da formação de profissionais de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, convergimos com a posição de Formosinho (2009), que analisa os riscos da formação de profissionais em uma lógica das pedagogias hegemônicas, impregnadas de uma cultura institucional que supervaloriza a autonomia individual em detrimento dos componentes profissionais da formação humana.

Este tema nos é muito caro, pois atuamos enquanto professora alfabetizadora há 31 anos na rede pública de ensino em São Luís, Maranhão. Nossa formação profissional se deu no magistério, ocasião em que cursamos Pedagogia e fizemos algumas especializações mais focadas para o processo de ensino-aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.).

Nessa trajetória, vivenciamos algumas das políticas de formação de professores em âmbito municipal, às vezes na condição de professora alfabetizadora, como formadora, como pesquisadora iniciante, a exemplo: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Alfabetização (PMAIfa); iniciativas essas que eram dirigidas por técnicos do Ministério da Educação (MEC) por meio de parceria/convênios com as prefeituras e, às vezes, em articulação com Universidades públicas, à época.

Desde aquele período, sempre houve um incomodo de nossa parte a respeito da baixa participação dos professores como propositores dos conteúdos (Duarte, 2021) estudados nas formações. Isso porque, a maioria dos temas discutidos, advinda dos técnicos do MEC ou da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED-SLZ), era pulverizada em reuniões aligeiradas que resultavam em encaminhamentos administrativos-pedagógicos segundo os quais os professores precisavam aplicar em sala de aula aquilo que tinha sido apresentado durante aquele momento.

Esta problemática (ausência da participação dos professores na concepção das formações) foi uma das motivações de nosso estudo de Mestrado em Educação, realizado na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e intitulado *A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) no sistema público de ensino do município de São Luís* (Souza, 2021a); pesquisa essa que analisou as principais ações de formação continuada e seus efeitos na qualificação do trabalho docente oriundas do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, no eixo de formação de professores, com destaque para o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP-60 lições).

O estudo concluiu, dentre outros aspectos, que a formação continuada de professores alfabetizadores é reconhecida pelos docentes enquanto um dos espaços privilegiados de aprendizagem e produção de conhecimento, bem como que a formação continuada ofertada pela SEMED-SLZ, por meio do Plano PIP-60 lições, é marcada pela superficialidade na fundamentação teórico-metodológica e pedagógica, uma vez que não define uma linha teórico-

metodológica. Ademais, a análise realizada durante a pesquisa sobre o material didático ofertado aos professores para ser desenvolvido em sala de aula com alunos do 2º e 3º anos do E.F. identificou tal material com uma proposta cognitivista, de cunho metodológico-tecnicista, focado no desenvolvimento do método sintético (silábico), conforme representado na aplicação das 60 lições (Souza, 2021a).

Os resultados dessa pesquisa de mestrado (Souza, 2021a) confirmam que essa formação ofertada pela SEMED-SLZ faz com que o professor reproduza as pedagogias hegemônicas; formação essa que vai controlando sutilmente o conhecimento e sua produção ao oferecer material didático pronto, relatórios para preenchimento que comprometem a ação e o tempo necessários do professor para pensar sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre as relações de causa e efeito empregadas no trabalho educativo/pedagógico ou na ausência deste.

Poucos são os docentes que se colocam em oposição à ideologia hegemônica, ao sistema vigente e às práticas que os mantêm subordinados, pois a rotina desgastante, fruto do preenchimento de inúmeros relatórios e sistemas digitais, que só querem saber o desempenho quantificável do estudante, faz com que o professor, cada vez mais, afaste-se de um trabalho coletivo e vá se isolando em busca de soluções individuais para um problema muito mais amplo. Assim, o professor se dedica incessantemente, sem perceber que está sendo – não obstante seu crucial papel humanizador – um instrumento para retroalimentar a ideologia dominante na escola.

Tal constatação nos direcionou a compreender a história da formação de professores alfabetizadores no Brasil, marcada por forte presença de organismos internacionais nas políticas públicas, por meio de instrumentos jurídicos e programas operados nas redes de ensino. Desde 2013, com a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a formação docente passou a ser fortemente atrelada à lógica avaliativa, que, ao financiar plataformas e empresas para aferição da aprendizagem, condiciona reformas curriculares e ações formativas à resposta a índices e metas. Esse movimento revela a consolidação de uma racionalidade tecnocrática nas políticas de alfabetização e formação, na qual o ensino deixa de ser compreendido como mediação crítica e passa a ser redimensionado segundo os resultados de desempenho, desconsiderando as múltiplas determinações que constituem o trabalho docente.

Recentemente, nos anos 2020 e 2021 (mas com consequências até hoje), esse quadro se agravou em razão da necessidade de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 (Cerqueira *et al.*, 2021), o que se alinhou às debilidades das redes públicas de ensino e das condições das famílias, tais como, por exemplo, ausência ou precariedade de infraestrutura, de acesso à internet e de equipamentos e falta de habilidades em tecnologias educacionais. A

pandemia expôs, claramente, as fragilidades do sistema educacional brasileiro, bem como aprofundou as desigualdades na escolarização de crianças, jovens e adultos, demarcada pelas condições socioeconômicas objetivas da maioria das famílias no país.

Os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021, por meio do estudo Alfabetiza Brasil⁷, indicam que 50% dos estudantes com 7 anos de idade não conseguem ler e escrever adequadamente, o que revela um número expressivo de crianças no país que não adquiriram as habilidades de leitura e escrita, conforme descrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao considerarmos que esses dados produzem realidades que são (re)produzidas em discursos, é preciso estar atento, “pois ao apontar e nomear posições produzem o que pretendem descrever” elaborando e apresentando um projeto de racionalidade neoliberal para gerenciar a alfabetização no país (Sperrhake; Traversini, 2012, p. 69).

O Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁸ afirma que:

No Brasil, em 2021, observa-se um percentual elevado de estudantes no chamado Abaixo do Nível 1 (14,3%), indicando que esses estudantes provavelmente ainda não dominavam nenhuma das habilidades da matriz de referência da avaliação. A concentração de estudantes nos níveis iniciais da escala (Níveis 1, 2 e 3), nos quais são aferidas as habilidades mais elementares, foi de 32,4%. Verifica-se também um menor número de estudantes nos níveis mais elevados (Níveis 7 e 8). Em 2019, esse percentual foi de 14,8%, enquanto, em 2021, o percentual reduziu para 10,5%. Diferenças regionais expressivas também são identificadas [...]. A região Norte apresentou o maior número de estudantes Abaixo do Nível 1 (20,9%), ou seja, um em cada cinco estudantes avaliados não conseguiu demonstrar as habilidades mais elementares do teste (Brasil, 2024a, p. 136).

Os dados do 5º ciclo de monitoramento do PNE evidenciam os limites estruturais das políticas educacionais no Brasil, sobretudo quanto à sua capacidade de superar desigualdades historicamente produzidas. A concentração de estudantes nos níveis mais baixos de

⁷ A Pesquisa Alfabetiza Brasil foi realizada pelo INEP, em abril de 2023, para determinar o ponto de corte que indica a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental, coletando informações a respeito do conjunto de competências que caracteriza o aluno alfabetizado diretamente com professoras alfabetizadoras do Brasil inteiro. O método utilizado foi o Angoff, que se baseou em descritores de Língua Portuguesa já utilizados no Saeb e na BNCC (A pesquisa [...], 2024).

⁸ Importante destacar que esses indicadores não são comparáveis aos calculados nos ciclos anteriores (ANA 2014 e 2016), uma vez que a avaliação e o ano escolar avaliado foram alterados. Nesse sentido, não é possível apresentar uma série histórica de monitoramento dessa meta ao longo da vigência do PNE 2014-2024. Por fim, ressalta-se que os resultados apresentados permitem observar o impacto da pandemia da Covid-19 na aprendizagem dos estudantes. Os resultados do Saeb 2023 poderão oferecer novas evidências sobre o processo de recuperação das aprendizagens e contribuir para um cenário mais preciso da meta de alfabetização nos últimos anos (Brasil, 2024a, p. 134).

desempenho revela não apenas falhas técnicas, mas contradições no modelo de formulação das políticas, o qual ignora as determinações concretas das condições de escolarização da classe trabalhadora. Tal cenário exige “investimentos adequados”, mas, principalmente, o questionamento das bases neoliberais que sustentam a responsabilização e a meritocracia como princípios norteadores da gestão educacional, em especial em regiões como o Norte e o Nordeste, historicamente precarizadas.

De acordo com os dados do Saeb/INEP do ano de 2021, tem-se que, no Brasil, apenas o estado de Santa Catarina está com o patamar $\geq 50\%$, ou seja, um pouco abaixo do percentual de leitura estabelecido na Meta 3 do Todos pela Educação⁹ (que é de 70%). Já os estados do Amazonas, Roraima, Pará, Rondônia, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul estão no nível $\geq 25\%$, isto é, menos da metade dos alunos apresenta aprendizado adequado segundo tal indicador. Enquanto os estados do Acre, Amapá, Maranhão, Rio Grande do Norte, Bahia, Sergipe e Mato Grosso estão com $\leq 25\%$, o que significa que a maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem em Língua Portuguesa.

Os resultados do Saeb 2023 indicam uma discreta melhora em relação a 2021, mas ainda permanecem abaixo dos níveis registrados no período pré-pandemia. De acordo com dados do INEP (2023), o estado do Maranhão atingiu 5,4 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais do E.F. Esta é uma realidade que tem configurado o processo de ensino-aprendizagem e, aparentemente, impulsionado políticas de formação continuada para professores alfabetizadores.

A prefeitura de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação, afirma que, a exemplo de outras redes educacionais em todo o país, baseadas na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), tem realizado esforços para integrar, de forma permanente, a formação do professor alfabetizador na sua rede de ensino.

Esse movimento de políticas públicas de formação docente pode ser observado nas últimas décadas – como mecanismos de recomposição das pedagogias hegemônicas – quando se revela uma maior articulação entre os entes federados, com investimentos na formação inicial

⁹Todos pela Educação é um movimento que congrega sociedade civil organizada, iniciativa privada, educadores e gestores públicos da Educação supostamente com a missão de contribuir para a garantia do direito à Educação Básica de qualidade para toda criança e jovem do Brasil. Para isso, trabalha apoiado em cinco metas claras, realizáveis e monitoradas a partir da coleta sistemática de dados e da análise de séries históricas dos indicadores educacionais. Destaca-se, nesse particular, a meta 3: “todo aluno com aprendizado adequado à sua série” (Brasil, 2010a).

e continuada de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente voltados à qualificação dos que atuam na alfabetização. Entre as principais políticas públicas, destacam-se os programas: Pró-Letramento (Brasil, 2010b), Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (Brasil, 2001a), Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2017a), Programa Mais Alfabetização – PMAI (Brasil, 2018a), Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a). Atualmente, temos o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) e, no âmbito municipal, o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo – por uma cidade que educa e aprende” (São Luís, 2002); Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender” (São Luís, 2019a); o Programa “Educar pra Valer” (São Luís, 2022a).

A partir de seus cadernos introdutórios e guias, os programas de formação continuada analisados compartilham a defesa da formação como espaço reflexivo, destinado à incorporação de conteúdos didático-pedagógicos que orientem a prática docente pela lógica da ação-reflexão-ação. Esse discurso, no entanto, tende a simplificar o processo formativo ao vinculá-lo, mecanicamente, à elevação de índices de alfabetização, desconsiderando as contradições entre a política implementada e as condições concretas de trabalho dos professores. A noção de transformação da realidade escolar, nesse caso, é reduzida à adaptação a metas, esvaziando a perspectiva crítica da formação.

Ao analisar essas iniciativas à luz do materialismo histórico-dialético, é importante destacar que, embora tais programas sejam apresentados como oportunidades de melhoria da prática pedagógica, eles também podem funcionar na prática como instrumentos de autoalienação. No contexto das políticas públicas de formação continuada, há o risco de os docentes serem meros receptores de pacotes prontos, impostos de cima para baixo, sem uma participação efetiva na elaboração dos fins e dos meios da prática pedagógica. Nesse sentido, o professor pode se tornar alienado do processo educativo, apenas replicando metodologias sem uma reflexão crítica profunda sobre sua prática, limitando-se a cumprir metas estabelecidas pela rede de ensino.

Além disso, essas políticas públicas são muitas vezes justificadas com base no conceito de liberdade formal (Marx, 2013), garantida pelo direito, mas que, na prática, revela-se insuficiente. O professor, embora formalmente livre para ensinar, muitas vezes é obrigado a seguir diretrizes e currículos pré-estabelecidos que não levam em conta as realidades locais e as necessidades específicas de seus alunos. Essa suposta liberdade, que aparenta emancipação, mascara as condições reais de trabalho e limita a autonomia docente, perpetuando a reprodução da ordem social vigente.

Em decorrência das iniciativas do MEC voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores, observa-se que as políticas educacionais têm sido fortemente orientadas pelos resultados das avaliações externas. No entanto, esses instrumentos de medição identificam problemas concentrados especialmente nas etapas de alfabetização, mas o fazem de maneira superficial, desconsiderando as múltiplas determinações que compõem a complexa realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, os documentos do Programa “Educar pra Valer”¹⁰ sustentam que uma de suas finalidades é dar resposta às demandas das avaliações externas, melhorando os índices educacionais (no que refere ao Ideb) do município. O programa, instituído pela Prefeitura Municipal de São Luís, foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED-SLZ), no ano de 2022.

Segundo seus idealizadores, trata-se de uma política orientada à unificação de ações para a melhoria desses índices educacionais e à redução da repetência, focando, especialmente, na formação continuada dos professores alfabetizadores, necessária ao atingimento da meta, contribuindo para a construção de políticas públicas mais consolidadas para a alfabetização na “idade certa”, que, de acordo com o PNE, na meta 5 (cinco), deve ser até os 8 anos de idade (Brasil, 2014a), o que é reforçada no Plano Municipal de Educação de São Luís (São Luís, 2015).

Com base na literatura sobre políticas educacionais (Saviani, 2008, 2013, 2020; Freitas, 2014; Shiroma; Evangelista, 2004, 2007, 2014) e compreendendo o Programa “Educar pra Valer” como uma política que está alinhada a uma rede, tem-se que:

[...] as redes de políticas públicas constituem aparato fundamental nas ações de governar. Contudo, a sua legitimidade para governar não é dada, mas precisa ser negociada com possíveis parceiros na Sociedade Civil. Redes não são necessariamente abertas, democráticas, independentes de relações de poder ou confinadas às fronteiras nacionais (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 30).

De acordo com Shiroma (2020), as redes desempenham um papel estratégico na difusão do conhecimento gerado a partir da interação entre especialistas, gestores, influenciadores e

¹⁰ O Programa “Educar pra Valer” é um dos eixos do Programa “Educa São Luís”, instituído pela Lei nº 7.686, de 18 de outubro de 2024 (São Luís, 2024b). De acordo com os propositores, o “Educar pra Valer” é um programa da Associação Bem Comum que surgiu em 2018 e promete oferecer boas práticas de gestão pública com apoio técnico, ajudando secretarias de educação e suas escolas no avanço da aprendizagem. O programa é liderado por Diretor-Executivo, José Clodoveu de Arruda Coelho Neto, ocupou, entre 1997 e 2016, os cargos de secretário municipal de educação, vice-prefeito e prefeito de Sobral, e baseia-se em experiências que, supostamente, deram certo no município para apoiar outras regiões e realidades Brasil afora (Educar [...], 2024).

formuladores de políticas educacionais, promovendo a circulação de informações tanto do nível local para o global quanto no sentido inverso. A recorrência de determinados discursos, modos de problematizar questões e sugerir soluções contribui para a consolidação de uma hegemonia discursiva.

As redes, no contexto da atividade econômica transnacional e das instituições regionais, exercem um impacto cumulativo significativo, à medida que intensificam suas interações, transformando visões de mundo, agindo diretamente na reorganização e recomposição do trabalho no caso deste estudo no trabalho docente.

Compreender o funcionamento das redes de políticas públicas é fundamental para analisar como atores, na condição de consultores de organizações multilaterais, universidades, Estado e sociedade civil, influenciam a formulação das políticas educacionais. Essas redes contribuem para a construção de hegemonias discursivas, a produção e circulação de conhecimentos e a definição de agendas políticas, inclusive por meio da transferência de políticas, a qual pode ocorrer de forma impositiva ou por outras estratégias de influência. O isomorfismo das políticas educacionais se relaciona à globalização, mas não deve ser reduzido a simples imposição de medidas homogêneas, pois esse processo envolve distintas formas de pressão e adaptação, conforme esclarece Shiroma (2020).

Assim, adotam estratégias e repertórios de ações semelhantes e mobilizam atores em prol de ações que, em tese, refletem a “vontade coletiva”, atuando como comunidades dinâmicas que facilitam a troca de informações e a participação no processo político. Além disso, promovem a difusão e a validação de novos discursos políticos, ampliando suas formas de influência por meio desse processo, algo que colabora para a criação e o compartilhamento de um novo senso comum, tratando os discursos como produções culturais que moldam subjetividades, fator central para a manutenção da hegemonia (Shiroma; Evagelista, 2014).

Há pouco mais de duas décadas, reformas educacionais e políticas vêm sendo implementadas pela Prefeitura de São Luís na educação pública municipal, especialmente na formação de professores alfabetizadores, ficando perceptível, a partir da análise dessas políticas, que essas medidas não são novas, mas, sim, programas governamentais que, embora assumam novos nomes, mantêm uma mesma dinâmica, de caráter neoliberal. Essa orientação prioriza a redução do Estado, promovendo a terceirização, a privatização e o fortalecimento da parceria público-privado¹¹, como é o caso do Programa “Educar pra Valer”. Este, até na forma

¹¹A crítica à terceirização e à ideologia neoliberal que orienta políticas públicas como o Programa “Educar pra Valer” encontra respaldo na análise jurídica da Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que institui as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Essa legislação viabiliza a transferência de responsabilidades

como é nomeado, já carrega um forte apelo ideológico, indicando que há um único modelo correto ou “válido” de educação, o que pode ser problemático quando compreendemos que esse jogo de palavras induz a uma ideologia neoliberal que produz alienação.

Segundo Marx (2004), a alienação ocorre quando o trabalhador (no caso, o professor) se desconecta dos meios de produção e de sua própria agência criativa. Ao centralizar o foco na formação de professores dentro de um programa que carrega uma linguagem impositiva ("Pra Valer"), há o risco de fortalecer a alienação dos educadores, padronizando práticas pedagógicas e desconsiderando a diversidade cultural e subjetiva do processo educacional. Esse título parece sugerir que o programa detém a verdade sobre como educar, subordinando o professor a uma lógica prescritiva e técnica.

A escolha por investigar a formação continuada no âmbito do Programa “Educar pra Valer” se justifica pela compreensão de que esse tipo de política pode influenciar diretamente a realidade educacional. Dessa maneira, pretende-se analisar como as ações formativas foram implementadas e apropriadas pelos profissionais na escola, especialmente os professores, identificando as práticas pedagógicas em curso ou consolidadas no desempenho dos estudantes dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, sobretudo no que se refere à proficiência em leitura e escrita.

Essa análise permite compreender os desdobramentos dessa política, considerando se as práticas foram modificadas a partir de novos entendimentos docentes, se dialogam com concepções pedagógicas preexistentes ou se foram reforçadas por exigências normativas estabelecidas pelas legislações educacionais vigentes.

Assim, colocam-se em relevo as concepções de formação continuada, de alfabetização, de planejamento e avaliação presentes na política e nas narrativas dos professores, aqui entendidos como participantes da pesquisa. Tais dados são importantes, contribuindo com as produções acadêmicas sobre formação continuada de professores alfabetizadores em contextos

do Estado para entidades privadas sem fins lucrativos por meio do Termo de Parceria, permitindo, por exemplo, que funções educacionais sejam geridas por tais organizações. Embora legalmente permitida, essa prática é controversa, pois pode enfraquecer o papel do Estado na oferta direta de educação pública, além de submeter a política educacional a interesses privados, o que é alvo de críticas por parte de estudiosos da área que apontam sua vinculação a uma lógica de mercado e à ideologia neoliberal (Brasil, 1999). No entanto, o marco regulatório mais abrangente e recente é a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014 — posteriormente modificada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015 —, que estabelece as diretrizes para parcerias com o chamado “terceiro setor”. De acordo com o inciso III do Art. 2º dessa legislação, entende-se por parceria a “relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação” (Brasil, 2014).

escolares, entendidas como mediações da realidade social, carregadas de determinações históricas, sociais, políticas e ideológicas.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo formativo dos professores alfabetizadores por meio da formação continuada deva ser propositivo, crítico, contextualizado, considerando as contribuições filosóficas, mas também dos diversos campos da ciência e das artes, entendendo que o processo se dá individual e coletivamente, no diálogo com os outros na assunção de sua classe e função social e no enfrentamento do sistema capitalista.

Considera-se, nesse sentido, ser imprescindível conhecer os fundamentos políticos, epistemológicos, filosóficos, teóricos, metodológicos e pedagógicos do Programa “Educar pra Valer”, apreendendo, junto aos atores envolvidos, as marcas da trajetória, da apropriação e/ou resistência dos conhecimentos orientados na formação e das contribuições evidenciadas em sua execução para o exercício da docência na alfabetização como um parâmetro de amostragem de uma política de desenvolvimento profissional entre os professores alfabetizadores e ainda como fomento à alfabetização das crianças.

A pesquisa poderá contribuir com a avaliação dos impactos formativos da política educacional vigente, ao analisarmos em que medida esta traz efeitos no desenvolvimento profissional do professor e na efetiva alfabetização das crianças, além de identificar seus fundamentos e revelar as concepções e práticas sobre a formação continuada dos docentes que atuam no Programa “Educar pra Valer”.

A problematização proposta por esta pesquisa permite tensionar os limites e possibilidades das ações formativas no contexto da rede de ensino municipal de São Luís, não como mera sugestão de reorientação de programas, mas como denúncia dos processos de conformação técnica da formação continuada. Ao deslocar o foco dos resultados para as determinações históricas da política, a análise busca desvelar os mecanismos de captura da docência por lógicas performativas, propondo como horizonte a superação da alienação do trabalho docente pela mediação crítica e coletiva da prática pedagógica.

Diante do mencionado, com base nos princípios do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, intentaremos responder à questão: como as ações de formação continuada do Programa “Educar pra Valer” afetam o trabalho docente e o processo de alfabetização de alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de São Luís, considerando as condições objetivas e contraditórias da realidade escolar?

Diante dessa questão, o objetivo geral desta pesquisa é realizar um estudo analisando as ações de formação continuada do Programa “Educar pra Valer”, investigando suas determinações histórico-sociais, suas mediações e contradições no processo de reconfiguração

do trabalho docente e na alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de São Luís (MA).

Os objetivos específicos são:

- a) identificar no âmbito do Ministério da Educação, tanto quanto na rede pública de ensino municipal de São Luís, políticas, programas de formação continuada de professores alfabetizadores, a partir da homologação da Lei nº 9.394/96;
- b) compreender os fundamentos epistemológico, filosófico, teórico, metodológico e pedagógico do Programa “Educar pra Valer”, situando-o no contexto das reformas educacionais e das políticas de responsabilização e controle do trabalho docente;
- c) analisar as concepções de formação continuada presentes no Programa “Educar pra Valer”, identificando possíveis contradições entre as propostas formativas e as condições objetivas de trabalho dos professores; e
- d) analisar os efeitos da formação continuada do Programa “Educar pra Valer” nas práticas pedagógicas e nas implicações para o processo de alfabetização.

Tais elementos científicos orientam uma investigação centrada nos desafios da formação continuada e na defesa do papel transformador da educação para os professores alfabetizadores, ao mesmo tempo em que consideram as condições estruturais que influenciam o exercício da docência e a autonomia pedagógica.

Nos aspectos pedagógicos, tomamos como base estudiosos como Dermeval Saviani, Newton Duarte e Lígia Martins, que sustentam a possibilidade do trabalho pedagógico se articular com a transformação radical da sociedade, mediante a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sendo a escola pública uma das principais agências de difusão do conhecimento para as classes trabalhadoras. Esses estudiosos compreendem que a pedagogia histórico-crítica coopera *a priori* com a superação das concepções pedagógicas não críticas e crítico-reprodutivistas, pois possui a “compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2012, p. 76).

Nesse sentido, o método do materialismo histórico-dialético tem papel central para que, ao analisarmos o objeto de estudo, consideremos a totalidade social, ou seja, aspectos históricos, políticos e econômicos em que o objeto de estudo está imerso, bem como possíveis relações, condições materiais, rupturas e contradições pelas quais esse objeto se constitui e se desenvolve.

Portanto, apreender a essência deste objeto implica ir do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, fundamentado numa reflexão filosófica (radical, rigorosa e de conjunto) que nos ajuda a analisar o objeto em uma perspectiva de conjunto, isto é, analisar o conteúdo

em suas relações histórico-sociais, partindo do concreto e retornando a ele, no plano do pensamento; de uma visão sincrética para uma sintética (Saviani, 2010).

Esta teoria social contribui para uma melhor análise do fenômeno estudado no que se refere às questões educacionais que refletem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, situando-se em um contexto sociocultural em que se materializam as práticas escolares advindas da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Programa “Educar pra Valer”.

Considerando a escola como tendo o papel de difusora de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, essa escolha do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, como base teórica de investigação, justifica-se na medida em que a formação continuada de professores do Programa “Educar pra Valer” corporifica a política pública implementada no sistema público de ensino de São Luís, expressando percepções, entendimentos, tensões e interpretações da realidade complexa que caracterizam a escola e, sobretudo, as relações sociais. Essas relações são, essencialmente, relações de poder, pois envolvem o controle sobre os meios de produção (terras, fábricas, capital) e, conseqüentemente, sobre a própria força produtiva de trabalho. Quem controla esses meios detém o poder de impor a forma como a sociedade se organiza.

Com base na necessidade de apreender a realidade concreta em sua totalidade e contradições, esta pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos articulados: no primeiro, procedeu-se à pesquisa bibliográfica que fundamenta a segunda seção desta tese; no segundo, realizou-se a análise documental que constitui a terceira seção; no terceiro, foram conduzidas entrevistas com 10 profissionais da rede pública, a qual será problematizada na quarta seção; e, por fim, no quarto momento, efetuou-se a sistematização e análise dos dados empíricos. Esse percurso metodológico está ancorado na concepção de que a realidade não se apresenta como uma abstração isolada, mas como totalidade concreta mediada por contradições.

A análise dos documentos oficiais, dos materiais formativos e das entrevistas com professores alfabetizadores foi conduzida à luz do método materialista histórico-dialético, buscando não apenas a descrição de práticas, mas a explicitação das determinações ideológicas, políticas e econômicas que as configuram enquanto expressões de projetos societários em disputa, conforme ressalta Kosik (1976, p. 9), ao afirmar que “a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente [...]; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível”.

A fim de viabilizar o levantamento das publicações acadêmicas, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como diretamente no acervo digital de algumas Instituições de Ensino Superior (IES), nos Repositórios das Universidades Públicas, com o objetivo de estudarmos dissertações de mestrado e teses de doutorado que tivessem convergência com o objeto de estudo em tela, em que se localizou várias publicações acadêmicas de IES renomadas.

Iniciamos a coleta de dados entre os meses de abril de 2023 até dezembro do mesmo ano, utilizando operadores booleano “and” para os descritores: “formação continuada de professores”, “formação docente”, “professores alfabetizadores”, “alfabetização”, “desenvolvimento profissional” e “profissionalização docente” “Programa Educar pra Valer” “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Para análise destas publicações, realizamos a leitura dos títulos e, a partir daqueles textos cujo títulos anunciavam o estudo com a temática da formação de professores alfabetizadores, fizemos a separação do material para posterior leitura do resumo, identificando seu objetivo. Em seguida, passamos à leitura do capítulo que discute os resultados, visando identificar a(s) concepção(ões) de formação continuada, de alfabetização bem como a conclusão da pesquisa expressa pelo(a) autor(a). Outro movimento de análise foi identificar as pesquisas que exploraram a pedagogia histórico-crítica como base teórico-metodológica para a formação de professores alfabetizadores.

Nesse sentido, empreendemos o estudo e análise com base nas publicações acadêmicas dos cursos de pós-graduação das universidades públicas, utilizando como critérios de inclusão: a) pesquisas apenas de universidades públicas brasileiras; b) pesquisas dos cursos de mestrado e doutorado cuja área de concentração fosse em educação ou formação de professores; c) pesquisas escritas em língua portuguesa brasileira; d) pesquisas publicadas entre os anos de 2010 e 2023; e) pesquisas com o objetivo de analisar a formação de professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais); f) pesquisas que analisem a formação de professores alfabetizadores focados para a alfabetização no componente curricular Língua Portuguesa; g) pesquisas que discutam o Programa “Educar para Valer”; e h) pesquisas que discutam a pedagogia histórico-crítica como fundamentação teórico-metodológica para a formação de professores alfabetizadores.

Ressaltamos que excluímos da análise a pesquisa de estado da arte devido a sua proximidade com a finalidade da elaboração da segunda seção deste trabalho, bem como as pesquisas autobiográficas, pois elas estão circunscritas à experiência individual, não

apresentando os efeitos da política ou programa de forma aprofundada, ou seja, analisando as concepções de formação, de alfabetização e seus princípios epistemológicos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos, socioeconômicos, dentre outros aspectos necessários ao entendimento da política.

Ademais, esclarecemos a adoção da pesquisa bibliográfica e da análise documental para o levantamento e análise de dados, tendo como objetivo analisar as políticas e programas de formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil no período de 2010 a 2023, assim como as produções científicas que discutem os efeitos sobre o trabalho docente e na alfabetização¹² de estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Tal pesquisa é demonstrada por meio da Tabela 1.

Tabela 1 – Resumo Geral por Região - Publicações Acadêmicas (2010-2023)

Região	Total de Universidades	Total de Dissertações identificadas	Total de Dissertações selecionadas	Total de Teses identificadas	Total de Teses selecionadas
Norte	10	1548	14	262	2
Nordeste	20	5846	34	2321	15
Centro-Oeste	4	1448	9	431	0
Sudeste	10	2794	12	1419	4
Sul	11	3190	16	1057	4
Total	55	14826	85	5490	25

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Com base no levantamento bibliográfico realizado em repositórios de universidades públicas brasileiras, foram, inicialmente, identificadas 14.826 dissertações de mestrado e 5.490 teses de doutorado produzidas entre 2010 e 2023, das quais foram selecionadas, em um primeiro momento, 85 dissertações e 25 teses que apresentavam alguma relação com os objetivos desta pesquisa. No entanto, diante das limitações de tempo e da necessidade de aprofundamento analítico, foi realizada uma nova triagem, agora com foco específico nas teses que abordavam políticas de formação de professores alfabetizadores.

Como resultado dessa etapa, foram selecionadas 18 teses para compor a discussão da segunda seção deste trabalho. Entre essas, 11 tratam da formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, 4 abordam a formação em serviço, 1 analisa o Projeto Chapada, 1 discute o PAIC e 1 trata do Projeto Observatório de Educação (OBEDUC). A escolha dessas produções

¹²Cumpre esclarecer que, embora a pesquisa contemple a alfabetização como parte de seu escopo, a análise do processo de aprendizagem das crianças não foi realizada por meio de observação direta em sala de aula, o que configuraria uma abordagem mais aprofundada. Assim, a discussão sobre os impactos do programa na alfabetização baseia-se nos dados das avaliações externas (Saev), bem como na análise crítica do material didático utilizado nas turmas de 1º e 2º anos.

fundamenta-se no potencial que apresentam para enriquecer esta investigação, por permitirem mapear concepções e práticas já consolidadas na literatura acadêmica, oferecendo respaldo teórico e metodológico à pesquisa.

Ressalte-se, ainda, que foram localizadas 57 publicações acadêmicas que mencionam o Programa “Educar pra Valer”. No entanto, nenhuma dessas pesquisas direciona sua atenção à formação de professores alfabetizadores, o que evidencia uma ausência significativa de estudos voltados a essa dimensão formativa. Importa destacar que esta pesquisa não se propõe a preencher lacunas no sentido técnico da produção de “políticas baseadas em evidências”, tampouco pretende reunir comprovações empíricas definitivas que validem ou rejeitem práticas educativas específicas.

O que se busca, aqui, é contribuir para o debate sobre os sentidos atribuídos à formação docente no contexto de políticas públicas, reconhecendo que a centralidade da análise não deve estar exclusivamente nos resultados mensuráveis, mas, sim, nas finalidades educativas e nas concepções de educação que orientam tais políticas. Ao problematizar essa ausência de enfoque nas práticas formativas no âmbito do “Educar pra Valer”, esta investigação não visa apresentar soluções, mas provocar reflexões sobre os processos formativos e os modos pelos quais eles se articulam com determinadas visões de sociedade, muitas vezes naturalizadas por meio da lógica dos números e da suposta neutralidade técnica.

No segundo momento, dedicado à análise documental, seguimos as proposições de Shiroma, Campos e Garcia (2005), que afirmam que analisar documentos na política educacional é fundamental, pois esses textos não apenas registram políticas e diretrizes, mas também refletem as ideologias, relações de poder e interesses econômicos de uma sociedade. Estes documentos foram selecionados: Protocolos e Plano de Ação do Programa “Educar pra Valer”, Planejamento da formação continuada, Relatório de desempenho do SAEV¹³ dos estudantes dos 1º aos 3º anos do E.F. referente aos anos 2022 até 2025, Plano de Ação da UEBZ1, Ficha Boa Aula (Associação Bem Comum, 2021) e Cadernos de Orientações Didáticas do Programa (Lyceum, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e).

No terceiro momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com 10 profissionais, 4 formadoras e 6 professoras alfabetizadoras. A pedido das próprias formadoras, optou-se por conduzir uma entrevista coletiva¹⁴ com esse grupo específico, enquanto as demais entrevistas

¹³O nível de aprendizagem dos alunos será analisado a partir dos relatórios de avaliação diagnóstica, formativa e somativa disponíveis no SAEV.

¹⁴Conforme já esclarecemos com as formadoras, a pedido, foi realizada uma entrevista coletiva no mês de abril, durante 1 hora e 50 minutos, favorecendo a captação de falas que ora convergiam, complementavam-se ou se contradiziam, revelando as tensões e mediações próprias do coletivo de trabalho.

ocorreram de forma individual, cujos roteiros estão destacados no Apêndice A – Roteiro do formador e no Apêndice B – Roteiro do professor. Antes da realização das entrevistas, foi feita a leitura integral do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE), que foi devidamente assinado por todas as participantes, em conformidade com os princípios éticos.

A entrevista foi registrada em áudio, com a autorização prévia das participantes, e, posteriormente, transcrita e degravada mediante o software *TurboScribe*. Após a transcrição, o material foi enviado por e-mail, individualmente, a cada participante, que, a partir desse momento, procedeu à releitura do conteúdo e manifestou, de forma expressa, sua autorização para a utilização e publicação das informações no âmbito desta pesquisa. Estas participantes foram incluídas na pesquisa por serem concursadas e terem participado do Programa “Educar pra Valer” desde a sua implementação no ano de 2022.

A entrevista com as professoras ocorreu no mês de março do ano de 2025, por meio da Plataforma *Google Meet*, durando entre 40 minutos e 1 hora. Escolhemos o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), pois nele há mais ações desenvolvidas do referido programa nesta etapa. Embora o 3º ano do ensino fundamental não esteja entre os objetivos desta pesquisa, consideramos relevante uma incursão nos dados desta etapa, por dois motivos: 1º) vivenciaram metodologicamente por meio do material didático, de 2022 a 2024; 2º) trata-se da última etapa do ciclo de alfabetização. De acordo com a sistemática de avaliação vigente (São Luís, 2017), as crianças ficam retidas no caso de não terem consolidado as competências e habilidades de leitura e escrita necessárias ao prosseguimento dos estudos.

Nesta pesquisa, o *locus* de investigação é o Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED), vinculado à Secretaria Adjunta de Ensino da SEMED-SLZ, em razão de seu protagonismo na formulação e implementação de políticas públicas educacionais no âmbito municipal. A pesquisa também abrangeu duas escolas da rede pública de ensino fundamental, anos iniciais, localizadas na zona urbana.

Expusemos a justificativa, a motivação, a problematização e a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa nesta primeira seção introdutória do texto. Na segunda seção discutiremos as “Políticas, concepções e fundamentos da formação de professores alfabetizadores no Brasil”, apresentando o histórico de algumas das Políticas Públicas de Formação de Professores Alfabetizadores, destacando suas principais contribuições para o ciclo de alfabetização, a partir da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a). Neste momento, são identificadas as pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores na pós-graduação de universidades públicas brasileiras publicadas no período de 2010 a 2023, bem como

caracterizados também os fundamentos pedagógicos, filosóficos e sociológicos das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores implementadas em São Luís, Maranhão.

Na terceira seção intitulada “Da formação continuada das políticas públicas à sala de aula e à ação pedagógica regulada”, discutiremos as concepções dos teóricos e estudiosos que abordam a formação de professores, especialmente a dos alfabetizadores, bem como as concepções de alfabetização e formação continuada presentes nas políticas educacionais analisadas, considerando a leitura e a escrita como instrumentos de acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, conforme os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na quarta seção “Bem comum na formação continuada de professores alfabetizadores: aprisionar pra valer”, discutiremos, à luz da pedagogia histórica-crítica, o processo de apropriação do Programa “Educar Pra Valer” no planejamento didático-pedagógico e seus efeitos no trabalho educativo escolar, bem como nos resultados de alfabetização dos estudantes.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, momento em que examinaremos as principais condições objetivas e contradições identificadas no processo investigativo, estabelecendo os contrastes entre as ações do Programa “Educar Pra Valer” e a perspectiva formativa defendida pela pedagogia histórica-crítica.

2 POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Iniciamos esta seção respondendo ao primeiro objetivo desta pesquisa: identificar, no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e no sistema público municipal de São Luís, as políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores, a partir da homologação da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a). Para isso, partimos do levantamento sobre as políticas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores vinculadas ao MEC, para, em seguida, examinar as políticas formuladas e implementadas pelo município de São Luís.

No entanto, compreender essas políticas exige também refletir sobre as concepções pedagógicas que as fundamentam. A partir do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético, problematizamos as relações entre as políticas educacionais e a conformação das práticas escolares na rede pública. Identificamos que a gestão da prefeita Conceição Andrade (Partido Socialista Brasileiro-PSB/Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB), no período de 1993 a 1996, ainda antes da homologação da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), foi marcada pela adesão às diretrizes propostas pelo MEC. Essa adesão permitiu a incorporação do ideário da reforma educacional em curso no país, o que nos possibilitou identificar e caracterizar as pedagogias que se consolidaram no discurso educacional, bem como as concepções hegemônicas de alfabetização que se reproduzem e se fortalecem no pensamento educacional brasileiro.

Assim, além da análise documental e histórica, esta seção incorpora também uma abordagem crítica às bases epistemológicas e ontológicas que orientam as práticas alfabetizadoras. Isso é fundamental para a compreensão do papel do professor na formação humana e da alfabetização como um processo para além da técnica. Tal análise, por sua vez, fundamenta-se na compreensão materialista de que o documento é um produto histórico-social que condensa práticas e representações de determinada totalidade concreta. Desse modo, utilizamos um roteiro analítico (Apêndice D – Roteiro de análise documental) que nos permitiu não apenas identificar dados formais, mas compreender as contradições que atravessam as políticas, mobilizando a definição de Meyriat *et al.* (2016), que apontam o documento como suporte comunicativo durável, condição que o torna passível de reinterpretação crítica.

Durante o primeiro semestre do ano de 2024, selecionamos documentos (leis, decretos, pareceres, programas etc.) que orientavam sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. Estes documentos foram catalogados, analisados e organizados sob a forma de

um *corpus* de análise sobre o qual nos detivemos para identificar e extrair deles suas principais características, como, por exemplo, objetivos, metodologia, conceito de formação, tempo de vigência e representantes governamentais do período.

Nesta seção, apresentaremos algumas sínteses dos documentos por meio de quadros. Na sequência, o Quadro 1, por seu turno, apresenta os gestores e as principais políticas federais e do município de São Luís (MA) sobre formação de professores alfabetizadores, implantadas entre os anos de 1996 e 2023.

Quadro 1 – Gestão das Políticas Educacionais de Formação de Professores Alfabetizadores

ESFERA	GESTOR		POLÍTICA EDUCACIONAL VIGÊNCIA
Municipal	Conceição Andrade Prefeita Partido Socialista Brasileiro Partido da Social-Democracia Brasileira (1993-1996)	Maria Eugênia Branco Secretária de Educação (1993-1996)	Não foi identificada nenhuma política municipal de formação de professores alfabetizadores
Federal	Fernando Henrique Cardoso Presidente Partido da Social-Democracia Brasileira (1995-2002)	Paulo Renato Souza Ministro da Educação (1995-2003)	Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1999) Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I (2000) Programa Formação de Professores Alfabetizadores (2000-2002)
Municipal	Jackson Lago Prefeito Partido Democrático Trabalhista (1997-2000) (2000-2002)	Raimundo Moacir Mendes Feitosa Secretário de Educação (1997 a 2000)	(*) Não foi identificada nenhuma política municipal de formação de professores alfabetizadores
Federal	Luiz Inácio Lula da Silva Presidente Partido dos Trabalhadores (2003-2010)	Cristovam Buarque Ministro da Educação (2003-2004) Tarso Genro (2004-2005) Fernando Haddad (2005-2010)	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (2004) Programa de Apoio a Leitura e Escrita (2007-2006) Pró-Letramento (2005-?)

Municipal	Tadeu Palácio Prefeito Partido Democrático Trabalhista (PDT) (2002-2004) (2004-2008)	Raimundo Moacir Mendes Feitosa Secretário de Educação (2002 – 2008)	(*) Programa: São Luís te quero lendo e escrevendo – por uma cidade que educa e aprende (2002-2008)
Federal	Dilma Vana Rousseff Presidenta Partido dos Trabalhadores (2011-2016)	Fernando Haddad (2011-2012) Aloizio Mercadante (2012-2014/2015- 2016) José Henrique Paim (2014-2015) Cid Gomes (2015) Luís Cláudio Costa (2015) Renato Janine Ribeiro (2015)	Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2017)
Municipal	João Castelo Prefeito Partido da Social-Democracia Brasileira (2009-2012)	Raimundo Moacir Feitosa (2009 – 2010) Sueli Tonial (2010-2011) Othon de Carvalho Bastos (2011- 2012) Alberto Barros (2012)	(*) Não foi identificada nenhuma política municipal de formação de professores alfabetizadores
Federal	Michel Miguel Elias Temer Lulia Presidente Partido do Movimento Democrático Brasileiro (2016-2019)	José Mendonça Filho (2016-2018) Rossiele Soares (2018)	Programa Mais Alfabetização (2018-2019)
Municipal	Edvaldo Holanda Júnior Prefeito Partido Trabalhista Cristão Partido Democrático Trabalhista (2013-2016) (2017-2021)	Allan Kardec Barros Duailibe Filho (2013) Geraldo Castro Sobrinho (2013-2016) Raimundo Moacir Feitosa (2016-2020) José Cursino Raposo	(*) Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender (2017-2021)

		(2020-2021)	
Federal	Jair Messias Bolsonaro Gomm Presidente Partido Social Liberal e Partido Liberal (2019-2023)	Ricardo Vélez Rodríguez (2019) Abraham Weintraub (2019-2020) Milton Ribeiro (2020-2022) Victor Godoy Veiga (2022)	Programa Tempo de Aprender (2020-2022) Política Nacional de Alfabetização (2019-)
Municipal	Eduardo Braide Prefeito Podemos Partido Social Democrático (2021- 2024) (2025- em curso)	Esmênia Miranda Ferreira da Silva (2021) Marco Antônio Moura da Silva (2021) Caroline Marques Salgado (2021– em curso)	(*) Programa: Educa pra Valer (2022-em vigência) Programa Educa São Luís¹⁵ (2024- em vigência)
Federal	Luiz Inácio Lula da Silva Presidente Partido dos Trabalhadores (2024 - em curso)	Camilo Santana (2023 – em curso)	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023- em vigência)

(*) Nesse período a SEMED-SLZ aderiu às políticas de formação de professores propostas pelo governo federal. Elaborado pela autora, 2024.

O Quadro 1 apresenta a alternância de poder entre grupos políticos conservadores e progressistas, bem como a implantação de sucessivas reformas educacionais que revelam tensões e conflitos, repercutindo efeitos distintos em razão das condições objetivas de cada localidade e da receptividade ou não das equipes educacionais.

Em quase três décadas, o país já vivenciou mais de dez programas de formação continuada para alfabetizadores impulsionados pelo MEC. Todos com o objetivo declarado de qualificar o trabalho docente para melhorar a alfabetização das crianças. Lamentavelmente, também expõe algumas ausências recorrentes na constituição da educação brasileira, como a histórica resistência à manutenção da educação pública.

Consagrada pelo baixo financiamento, descontinuidade de políticas que, articuladas a outros fatores, obscurecem a estratégia neoliberal de controle e regulação do discurso,

¹⁵ Com a instituição da Lei nº 7.686, de 18 de outubro de 2024 (São Luís, 2024b), o Programa “Educar pra Valer”, conforme dispõe a legislação do programa, a finalidade é implantar ações voltadas à melhoria da gestão da política educacional, ao fortalecimento da aprendizagem e à evolução dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados na rede pública de ensino de São Luís.

destaca-se um perfil de educação pública que procura promover a formação dos sujeitos apenas para atuação no mercado de trabalho, reforçando o perfil de profissional prático-reflexivo pelo pragmatismo e utilitarismo do conteúdo ministrado na formação.

Por este meio, desacreditam a educação pública, sucateando ainda mais as escolas e fragilizando o trabalho docente, reforçando déficit histórico e acumulando índices negativos de alfabetização, tempo de escolarização, baixa formação profissional, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2008), o qual, ao analisar estas reformas, afirma que:

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional [...] patenteando-se melhor aí o caráter pendular, pois, se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o fogo do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos (Saviani, 2008b, p. 11).

Entender estes movimentos nos ajuda a compreender como se dá a legitimação do discurso praticado pelas diferentes frações das classes hegemônicas no país, pois, conforme alerta Saviani (2008), estas reformas são acompanhadas *pari passu* pelos fiadores empresariais, como exemplificado no “Todos pela Educação”¹⁶.

Diante do mencionado, reafirmamos que a seleção dos documentos visa configurar um breve histórico das Políticas Públicas de Formação de Professores Alfabetizadores, a partir da LDBEN, nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), destacando suas principais características registradas nas legislações e auferidas nas pesquisas acadêmicas. Este movimento de análise nos permitiu desvelar as tensões existentes entre o estabelecido na norma e o vivenciado na escola,

¹⁶ O movimento “Todos pela Educação”, criado em 2006, constitui uma articulação entre frações da burguesia por meio de fundações empresariais, bancos, institutos privados e organizações do terceiro setor, que atuam como fiadores das reformas educacionais no Brasil. Entre os integrantes estão: Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Fundação Vivo, Fundação Santillana, Fundação SM, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Alana, Instituto Natura, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, Associação Bem Comum, Unicef, entre outros. Sob a lógica da racionalidade gerencial e dos princípios neoliberais, esse movimento tem se consolidado como um aparelho privado de hegemonia que, ao ocupar espaços do Estado, redefine o papel das políticas públicas educacionais segundo os interesses do capital, promovendo a desresponsabilização do Estado e a naturalização de uma educação voltada à meritocracia, à padronização e ao controle dos resultados escolares..

apresentando desdobramentos e enviesamentos construídos na/para a implementação da formação dos alfabetizadores.

2.1 Duas décadas de Políticas Públicas de Formação de Professores Alfabetizadores: liberdade vigiada

O que entendemos por liberdade? E por que a estamos considerando vigiada? Para explicar, tomamos os escritos de Lukács (2015), que, com base em Marx (2013), sugere-nos o entendimento de que a liberdade não é subjetiva, mas concreta e está articulada à realidade social, sendo uma característica específica do ser social. Ocorre que, na sociedade capitalista em que vivemos, a liberdade é fetichizada, ou seja, “não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (Marx, 2013, p. 182).

Esta relação fantasmagórica provoca certa inversão nas relações. O fetiche obscurantiza as relações sociais entre as pessoas, surgindo em seu lugar uma relação entre coisas, isto é, a relação estabelecida se dá por meio das mercadorias por eles produzidas. Este movimento, que produz relações sociais entre coisas e relações materiais entre as pessoas, expropria de quem cria algo o domínio sobre o processo de produção. Portanto, o trabalhador não tem escolha e:

[...] disto resulta que toda alternativa (também toda cadeia de alternativas) se refere, no trabalho, jamais à realidade em geral; ela é uma escolha concreta entre caminhos cuja finalidade (por último, a satisfação de necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera. O sujeito, apenas pode elevar a alternativa a objeto de sua posição de finalidade, a partir deste, existente independente dele, complexo ontológico determinado, através de suas possibilidades determinadas (Lukács, 2015, p. 39-40).

Considerando que as possibilidades são determinadas à pessoa, em nosso caso o professor alfabetizador, está submetido a uma “relação jurídica, cuja forma é o contrato, desenvolvido legalmente ou não, é uma relação de vontade, em que se reflete a relação econômica” (Marx, 2013, p. 192). Além disso, implícita nesta relação está a contradição entre liberdade e não liberdade, a qual cadencia o desenvolvimento da sociedade capitalista. Para Lima (2010):

No campo jurídico, alienação assumiu um sentido positivo de separação entre o proprietário e o bem ao se efetivar a transação de compra e venda. No entanto, apenas de modo limitado, pode-se estender a alienação jurídica à relação de compra e venda da força de trabalho. Diferentemente de um bem material, a capacidade de trabalho é apenas “alugada” por um tempo determinado, uma vez que o corpo que a carrega não

pode ser alienado. No que diz respeito ao trabalho, portanto, a relação de compra e venda é uma transação que não se completa, dada a inseparabilidade entre o proprietário e o bem que se vende – sua capacidade de trabalho. O comprador pode usufruir da capacidade de trabalho do assalariado apenas durante o período de duração do contrato, em condições definidas pelas normas jurídicas e pelo costume. Sob essa modalidade de alienação jurídica, positivamente definida em termos legais, mas socialmente incompleta (e incompletável), encontra-se a raiz de todas as outras formas de alienação (Lima, 2010, p. 1).

No caso pesquisado, nossa premissa é de que a formação de professores alfabetizadores desenvolvida na última década em São Luís (MA) desqualifica o trabalho docente, dada a superficialidade epistemológica, teórica, prática e pedagógica com que é desenvolvida em razão da influência dos acordos internacionais e das mudanças de governo. Tal fato revela relações despóticas, comprometendo a liberdade dos professores alfabetizadores na prática educativa, remetendo-os ao senso comum pedagógico, bem como, alienando-os do trabalho educativo.¹⁷

Nesse sentido, a partir da leitura de Marx e Engels (2015), no livro *A sagrada família*, compreendemos que professores alfabetizadores¹⁸ constituem parte da classe trabalhadora do país e que, em seu trabalho, estão manifestas características da unilateralidade promovida nas relações fetichizadas, e que destas decorrem expropriação e alienação, pois:

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma auto-alienação humana. Mas, a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa auto-alienação, sabe que a alienação é o seu *próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana (Marx; Engels, 2015, p. 48).

Nessa antítese da propriedade privada, a classe possuinte é aquela que detém os meios de produção, conforme os escritos de Marx e Engels (2015). Neste estudo do campo educacional, utilizaremos reformadores empresariais¹⁹ para aquelas frações dessa classe que

¹⁷A alienação no trabalho docente requer uma leitura que considere a especificidade ontológica do trabalho educativo como forma de trabalho não material, conforme distingue Saviani (2013) ao retomar Marx e Lukács. Diferentemente do trabalho material, cujo produto se separa do produtor e pode ser apropriado por outro, o trabalho educativo tem como resultado a formação humana, que permanece no próprio sujeito que aprende. Assim, a alienação do professor não decorre da perda de um produto físico, mas da subordinação do sentido formativo do seu trabalho às exigências externas do capital — seja pela lógica da performatividade, seja pela imposição de programas e avaliações padronizadas. Nesse caso, a alienação manifesta-se como esvaziamento da intencionalidade pedagógica, em que o docente, mesmo atuando, vê o sentido social do seu trabalho deslocado para finalidades heterônomas (Marx, 2015; Saviani, 2013; Lukács, 2015).

¹⁸2,2 milhões de pessoas exercem a profissão na educação básica, sendo 1.373.693 (62,7%) no Ensino Fundamental (INEP, 2022).

¹⁹“[...] assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (Freitas, 2012, p. 380).

detêm as formas de poder e as registram nos acordos e políticas instituídos mundialmente, impulsionando a si mesmo na condução da lógica gerencial nas políticas públicas mundializadas de educação. Então, quais os organismos internacionais que influenciam na formação de professores alfabetizadores? Em que documentos internacionais isto fica evidenciado? Um destes organismo é o do Banco do Mundial (BM)²⁰, que, atualmente, financia reformas educacionais da educação infantil ao ensino superior, visando equidade, qualidade, descentralização e desenvolvimento institucional (BM, 2012) a partir de algumas condicionalidades impostas aos mutuários. Dentre suas competências estão:

i) desenvolver as habilidades da força **de trabalho** para o crescimento **econômico** sustentado; ii) contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, fornecendo **oportunidades educacionais** para todos, e iii) **transformar os gastos com educação em resultados educacionais** acima de tudo, aprendizagem do aluno (BM, 2012, grifo nosso).

Tais competências imprimem a lógica neoliberal que reforça os ditames do capitalismo por meio do gerencialismo na educação, o qual está sustentado nas pedagogias hegemônicas que, ao invés de compreender a escolarização como investimento voltado ao processo coletivo de humanização, a nominam como “gastos”; gastos estes que precisam produzir “resultados educacionais” que influenciarão no currículo, na avaliação e, conseqüentemente, na formação dos professores, visto que já está demarcado em sua estrutura que seu fim é formar pessoas para o mercado de trabalho, fortalecendo a economia.

A adoção do neoliberalismo como prática política, com foco na eficiência econômica e no desempenho mensurável, reforça a lógica de exclusão das classes populares do direito à educação. A ênfase em “gastos” com educação, como destaca o Banco Mundial (BM, 2012), revela uma concepção produtivista que instrumentaliza a política educacional para o fortalecimento do mercado. Esse processo intensifica a desigualdade social, como evidenciam os dados do IBGE (2024): aproximadamente 400 mil crianças, entre 6 e 14 anos, estavam fora da escola em 2023 e 9 milhões de jovens não completaram o ensino médio. Esses índices não

²⁰Em uma explicação no verbete Gestrado, Fonseca (2010) descreve da seguinte maneira: “Grupo financeiro constituído pelas instituições: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou BM), que financia projetos na área social e de infraestrutura econômica, para países em desenvolvimento; Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), que destina seus créditos para países mais pobres; Corporação Financeira Internacional (IFC), que trabalha com o setor privado; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (ICSID). O Banco Mundial foi criado em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1944, em Bretton Woods/EUA, pela convenção de 44 países” (Fonseca, 2010).

são apenas números, mas sintomas da contradição entre o discurso de universalização e a realidade de uma educação seletiva e excludente.

Esse breve panorama que apresenta aspectos da educação brasileira vem servindo de justificativa a convênios que consagram a agenda dos organismos multilaterais em que proclamam o objetivo de “elevant a qualidade de professores” no país influenciando as legislações educacionais (BM, 2012, p. 8).

Diante do exposto, questionamos: como as legislações sobre a formação de professores alfabetizadores, instituídas no Brasil a partir de 1996, expressam as contradições e os interesses de classe no contexto das reformas educacionais impulsionadas pela reestruturação do Estado sob a lógica neoliberal? A análise documental possibilitou estabelecer uma cronologia sobre o tema. Para tanto, precisamos situar que a Constituição Federal (Brasil, 1988), considerada como a “constituição cidadã”, esboça progressos fundamentais referentes à garantia de direitos sociais, especialmente na área da educação. Contudo embora haja esta concepção de cidadania no texto constitucional, a mencionada lei ainda reflete a debilidade histórica de nossas legislações, em relação à valorização e à promoção do desenvolvimento profissional dos educadores no Brasil.

Assim, em seu artigo 206, fica determinado que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - **valorização dos profissionais do ensino**, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (Brasil, 1988, art. 206, grifo nosso).

Embora o trecho citado represente a redação original do art. 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988, ele foi posteriormente modificado por meio da Emenda Constitucional nº 19/1998 e reformulado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que passou a estabelecer a seguinte redação: “V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.”

Essa diretriz constitucional foi regulamentada pela Lei nº 14.817/2024²¹, a qual detalha as condições práticas para a implementação da valorização profissional no âmbito da educação

²¹ A Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, regulamenta o princípio constitucional de valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, conforme previsto no art. 206, inciso V, da Constituição Federal, definindo diretrizes relacionadas à carreira, formação e condições de trabalho.

básica pública, incluindo formação continuada, condições de trabalho e estímulo à carreira docente.

O texto faz uma referência direta “aos profissionais do ensino” evidenciando uma marca histórica presente nessa legislação e em legislações pretéritas que, ao caracterizar que há a função docente, comunica imediatamente que é necessário valorizar, garantindo uma série de direitos que ajudarão na execução do trabalho docente com qualidade social. Porém, cabe ressaltar que tais garantias não resultam de uma concessão espontânea do Estado, mas são fruto de intensas lutas históricas protagonizadas pelos trabalhadores da educação, organizados em seus sindicatos e movimentos sociais. A valorização docente, portanto, não é uma realidade dada, mas um campo de disputa permanente, no qual os interesses das classes trabalhadoras confrontam-se com os limites impostos pela lógica do capital e pelas determinações do Estado burguês.

Outro documento que trata da valorização docente, da formação continuada, é a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1990), aprovada no mês de março no ano de 1990, por ocasião da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, em referência ao nome da cidade onde ocorreu, na Tailândia. Naquela ocasião, esse evento internacional operou o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para adequar aos diferentes contextos socioculturais a promessa de educação para todos.

Ao ressaltar a relevância do papel do professor da educação básica, a UNESCO afirma que é fundamental fortalecer esta categoria profissional potencializando o financiamento da educação, pois reconhece como vital o papel dos professores, equipe gestora e comunidade, por isso que:

[...] as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (UNESCO, 1990, local. 6).

No âmbito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi elaborado, ainda, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; documento esse gerado como um guia para ser utilizado na elaboração, implantação e implementação de políticas educacionais por governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não governamentais (ONGs) e todos aqueles que se declaram comprometidos com a meta da educação para todos. A iniciativa contemplava três grandes

níveis de ação conjunta: ação direta em cada país; cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Na ação prioritária em nível nacional, enfatizada na redação, é fundamental estruturar alianças e mobilizar recursos. Embora haja cooperação e ajuda financeira intercontinental, o sucesso nas políticas, programas e ações educacionais “dependerá, em última instância, das ações adotadas em cada país, individualmente” (UNESCO, 1990, local. 6). Logo destaca o

O papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990, local. 23-24).

Essa tendência de melhoria de condições, status de trabalho, formação inicial, entre outros, materializou-se a partir das políticas educacionais do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE) então em vigência, as quais sustentaram que a formação dos professores, necessariamente, não precisaria ser realizada em Universidades, mas, preferencialmente, em Institutos Superiores de Educação (ISEs).

Nesse sentido, é estabelecida uma política de suposta valorização salarial do magistério, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (Brasil, 1996b), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esta norma foi implantada, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. O art. 5º dessa Emenda Constitucional altera a redação do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal, que definia que a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental:

[...] com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

§1º e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil (Brasil, 1996b, art. 5º).

Assim, a valorização salarial é apenas um dos direitos expressos na legislação. Se, de fato, fosse respeitada pelos governantes, proporcionaria melhores condições ao professor de viver condignamente sem a necessidade de se submeter a carga horárias extenuantes de trabalho. Para além da valorização salarial, a LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a) ressalta nos artigos 62 e 63, em que estes incidiam prioritariamente, nos termos da Resolução CNE nº 2/1997 (Brasil, 1997), sobre a formação de docentes no curso normal superior para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; formação de profissionais em cursos de licenciatura para os anos finais do ensino fundamental e médio, dentre outros aspectos.

Os artigos foram regulamentados no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando da aprovação da Resolução CP nº 1/1999 (Brasil, 1999a), que estabelece que os Institutos Superiores de Educação (ISEs) capacitariam os profissionais. Contudo, alguns estudos (Freitas, 2002; Gatti *et al.*, 2019) demonstram que essa formação inicial realizada de forma aligeirada e sem um fundamento teórico metodológico consistente apenas engrossou as fileiras de profissionais formados de forma precarizada para atender ao mercado de trabalho. Albuquerque (2013) acrescenta que:

Esta virada paradigmática no pensamento educacional e na formação docente aproxima-se da tentativa de superação da visão linear e mecânica do conhecimento e dos processos de formação de professores. A ideia em torno da superação da dicotomia teoria-prática na formação docente e de autonomia dos sistemas de gestão foi muito difundida, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, quando o Estado brasileiro passou por profundas reformas, tanto no plano institucional quanto nas políticas sociais, incluindo-se na educação e na formação de professores (Albuquerque, 2013, p. 176).

Deste modo, compreende-se que um dos elementos responsáveis para esse processo é a formação inicial e continuada de professores, como estabelecido na LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996a), em seu artigo 62, que diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, **como formação mínima para o exercício do magistério** na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). Parágrafo único. **Garantir-se-á formação continuada para os profissionais** a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996a, art. 62, grifo nosso).

O Decreto nº 3.276/1999 (Brasil, 1999b) modificou a realização da formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para o Curso Normal Superior. Sendo

modificado novamente, pelo Decreto nº 3.554/2000 (Brasil, 2000), devido às reivindicações das entidades engajadas na luta pela educação pública. Assim, a formação em nível superior de professores para atuarem nos anos iniciais continua então sendo prevista, preferencialmente, em cursos normais superiores.

No mesmo período, o MEC iniciou o desenvolvimento do programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (Brasil, 1999c), com o objetivo de articular práticas locais ao referencial nacional de diretrizes curriculares. O programa se propunha a criar espaços coletivos de estudo, análise dos referenciais, desenvolvimento profissional docente e uso ampliado de recursos, como a TV Escola.

No entanto, à medida que o programa avançava, emergiram contradições: os professores começaram a relatar dificuldades no processo de alfabetização. Segundo análise de Weisz (2002), essa problemática, evidenciada nos registros empíricos, obrigou o MEC a redimensionar a proposta, sinalizando os limites de políticas que, embora apresentem uma retórica de valorização do trabalho coletivo, mantêm sua estrutura ancorada na lógica técnico-prescritiva.

No ano 2000, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) teve o objetivo declarado de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores habilitados para atuar do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a serem desenvolvidas na sua prática pedagógica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2007a). Por meio da autoformação e atividades de estudo individual a distância e de atividades presenciais, tem-se: sessões de introdução dos cadernos de teoria e prática (TP), reuniões e oficinas de trabalho para estudos das TPs e planejamento do ensino. O GESTAR I operava com o conceito de formação continuada e competência, pontuando que:

Por formação continuada em serviço entende-se o processo permanente e sistemático de atualização de um profissional, tendo em vista o desenvolvimento de **novos saberes advindos da produção de conhecimento e da divulgação cada vez mais rápida desse conhecimento pelos meios de comunicação**. A formação docente – tanto inicial como continuada – demanda **o desenvolvimento de competências pelo professor no desempenho** de seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, atendendo sempre ao **movimento de ação → reflexão sobre a ação → reorientação da ação** (Brasil, 2007a, p. 14, grifos nossos).

Este excerto do documento do GESTAR I, aparentemente acolhe uma análise crítica da realidade, pois endossa que a formação deve ser em serviço, deve ser permanente e desenvolver competências. Contudo, localizamos (entre)linhas o viés ideológico neoliberal da proposta, uma vez que estes saberes devem ser produzidos para interesses imediatos, devido à velocidade com

que é produzido pelos meios de comunicação. Aqui, cabe uma reflexão acerca da defesa que fazemos de que os conteúdos da formação continuada devam ser os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, por meio dos quais o pensamento ultrapassa as aparências e o imediatismo pragmático próprios aos modos de pensar e agir na vida cotidiana (Duarte, 2021).

Em 2001, o MEC edita o Parecer nº 133/2001 (Brasil, 2001b), flexibilizando alguns critérios e reduzindo o *locus*, pois a oferta do curso de Pedagogia limita-se às universidades, estabelecendo as faculdades e os Institutos Superiores de Educação como os formadores dos docentes, em Curso Normal Superior para os professores de nível superior para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma outra experiência voltada à formação de professores alfabetizadores foi o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) (Brasil, 2001b), com duração de um ano, com carga de 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal. Visava atingir duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional destinada a professores e formadores (Brasil, 2001a).

O objetivo deste programa era desenvolver conhecimento didático de alfabetização, promovendo as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, sob a justificativa de que a criança tem o direito de se alfabetizar na escola (Brasil, 2001a). Sobre formação, o PROFA compreende que a:

[...] formação dos educadores não garante, por si só, a qualidade da educação escolar. Mas é uma condição indispensável. As outras condições são: valorização profissional; adequadas condições de trabalho; contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia. As transformações que a realidade hoje exige só poderão ser conquistadas com investimentos simultâneos em todos esses aspectos – **já há alguns anos, a prática vem comprovando que são bem poucos os efeitos da priorização de um determinado aspecto, em detrimento dos demais** (Brasil, 2001a, p. 19, grifo nosso).

É consenso entre estudiosos como, por exemplo, Saviani (2013), Freitas (2014), Shiroma e Evangelista (2014) e Shiroma *et al.* (2017), que a formação dos professores por si só não garantirá qualidade na educação e que esse discurso é frequentemente utilizado para minimizar as responsabilidades do Estado e culpabilizar a equipe gestora, os professores e a comunidade escolar pelo insucesso escolar das crianças, além de promover novos conformismos e recompor os interesses das frações burguesas que se articulam para organizar consensos/velamentos que se valem da educação pública.

Este conflito entre o direito à educação e o dever de educar é visível nos governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e de Luís Inácio Lula da Silva (PT), os quais mantêm a tendência do Poder Público em:

[...] em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação “direito de todos e dever do Estado”, passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado. Por esse caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (Saviani, 2013, p. 754).

Outro programa que merece destaque nos anos de 2007, criado na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (PT), é o Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem (Brasil, 2007b), realizado pelo MEC em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e ofertavam formação continuada a professores alfabetizadores, por meio da adesão dos estados e municípios. Sua oferta ocorria na modalidade semipresencial, com carga horária de 120 horas. Dentre seus objetivos, destacava-se o de apoiar a prática pedagógica, oportunizando espaços para o aperfeiçoamento no ensino da Língua Portuguesa (melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e escrita) aos professores em exercício, que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Pró-Letramento concebia formação continuada como:

[...] uma **exigência da atividade profissional** no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional **para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas**. Assim, a formação continuada deve **desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva**, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado. **A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática** e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia-a-dia (sic) (Brasil, 2007b, p. 2-3, grifo nosso).

Tais exigências colocadas para os professores – as de serem professores reflexivos – também estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação infantil e ensino superior (Brasil, 1999c, 2002, 2015). Dela, destacamos estes excertos que se referem ao trabalho do professor: “uma concepção de professor reflexivo” (Brasil, 1999c, p. 30) indispensável ao questionamento e pensamento autônomo e ético em

relação às intervenções no exercício da profissão que é prática e contextualizada (Brasil, 1999c, p. 30), bem como no artigo 5º, em seu parágrafo único, “ação-reflexão-ação” (Brasil, 2002, p. 3) como estratégia didática privilegiada para resolução de situações-problema.

Estes excertos apresentados sobre as Diretrizes, em consonância com a concepção de formação continuada registrada no guia do Pró-Letramento, anuncia o neotecnismo que reforça termos como competências e pensamento autônomo, que configuram a epistemologia da prática como mais uma investida do neoliberalismo que sugere uma suposta autonomia, mas, na realidade, promove um ensimesmamento do trabalho docente, por meio da reflexão. Isso porque, ao focar apenas na resolução de problemas da sala de aula, o professor reduz seu trabalho à técnica, incentivando um praticismo a tal ponto que se afasta da teoria, pois desconsidera, portanto, as múltiplas determinações que atravessam a prática profissional, colocando o conhecimento em uma relação imediata do aprender a aprender.

Redefine-se, portanto, o papel tanto do estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo- fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o Toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação (Saviani, 2008a, p. 439).

Com este mesmo caráter pragmático foi instituído, no ano de 2007, o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) (Brasil, 2007c), oriundo da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundescola, por meio do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, uma iniciativa semipresencial, com carga horária de 144 horas. Tinha como proposta pedagógica “dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna”, além de privilegiar “o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros” (Brasil, 2007c, p. 5).

No Parecer CNE/CP nº 05/2005 (Brasil, 2005) e na Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006), definem-se a destinação, a aplicação e a abrangência da formação a ser promovida no Curso de Pedagogia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), tem-se que:

[...] A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Brasil, 2006, p. 6).

Outros dispositivos que resguardaram o direito à formação continuada são os Planos Nacionais de Educação, expresso na forma da Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001c), que, entre seus objetivos e prioridades, destacam a valorização dos profissionais da educação.

A formação continuada do magistério **é parte essencial da estratégia** de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, **organizados a partir das necessidades expressas pelos professores**. Essa formação terá como **finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político**. A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (Brasil, 2001c, grifo nosso).

Algumas das características que têm sido frequentes nestas políticas de formação dizem respeito à forma de implementação, geralmente na modalidade semipresencial, com o uso de professores como multiplicadores, além de ser focado nas necessidades cotidianas articuladas ao aperfeiçoamento técnico, ao refinamento individual, com ênfase nas práticas em contextos escolares descolados do fundamento teórico. Assim, instaura-se na escola a problematização das práticas nelas mesmas, esvaziando o sentido da formação e isolando os professores do trabalho coletivo.

Isto também é possível compreender em uma das políticas com mais tempo de implementação no país. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado durante o governo de Dilma Rousseff, no ano de 2012, e que vigorou até 2017. Homologado por meio da Portaria nº 867/2012 (Brasil, 2012a) e reeditado pela Portaria nº 826/2017 (Brasil, 2017a), era um curso presencial, com carga horária de 120 horas. A ênfase dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares estava na Linguagem. As estratégias formativas eram: atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

O objetivo declarado era reduzir os baixos índices de desempenho na alfabetização divulgados pelos órgãos oficiais. Nesse sentido, constituiu-se um programa de formação continuada que visava “[...] I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino

estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; [...] IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores” (Brasil, 2017a, art. 5º).

O PNAIC, como política educacional em seu Documento Orientador do ano de 2015, afirma que formação continuada é:

[...] entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na **valorização dos diferentes saberes e na experiência docente**. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação **desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente**, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao **aperfeiçoamento da prática docente** (Brasil, 2015, p. 1, grifos nossos).

Estamos em acordo que a formação continuada é um elemento da profissionalização docente, mas, conforme já sinalizamos neste texto, esta busca de aperfeiçoamento da prática a partir da experiência do próprio indivíduo impulsiona um esvaziamento da educação e “não passa de uma forma eufemística de aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado e fetichizado dos indivíduos” (Duarte, 2000, p. 55).

Estas políticas de formação de professores alfabetizadores trazem aspectos normativo-legais que sequestram o trabalho docente por meio da racionalidade técnica. Entendemos que o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014a) e o atual Plano Nacional de Formação da Educação Básica (PARFOR) (Brasil, 2009), embora tenham tido a participação das comunidades, instituições e organizações educacionais de todos os níveis e conseguido expressar algumas das necessidades da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, com a intenção de melhorar a formação de professores, apresenta alguns pontos negativos que podem impactar sua eficácia.

Nessa perspectiva, Pinto, Marques e Silva (2020) destacam alguns pontos negativos associados ao PARFOR, como: a) qualidade variável dos cursos que são ofertados de forma inconsistente, com variações significativas entre diferentes instituições e regiões – algo que pode levar a uma formação desigual para os professores; b) desconexão com a prática docente, pois alguns cursos podem ter uma abordagem teórica que não se traduz bem na prática real da sala de aula, fazendo com que os professores tenham dificuldade em aplicar o que aprenderam em suas atividades diárias; c) problemas de infraestrutura e logística, que podem dificultar o acesso aos cursos e a participação efetiva dos professores, especialmente em áreas mais remotas; e d) desalinhamento com outras políticas educacionais, o que pode limitar seu impacto geral e a efetividade na formação dos professores.

Os limites apontados em relação ao PARFOR evidenciam a fragilidade estrutural das políticas de formação docente no Brasil, particularmente quando estas são concebidas como respostas pontuais e desarticuladas das condições reais de trabalho e das contradições materiais vividas pelos professores. A ausência de articulação entre teoria e prática, aliada à desigualdade na oferta entre regiões e à descontinuidade institucional, revela a permanência de um modelo de formação que se mantém alheio às determinações históricas do trabalho docente, reforçando a necessidade de políticas públicas sustentadas por fundamentos críticos e por uma concepção emancipadora de educação.

No PNE, as metas 15 e 16, que preveem a valorização dos profissionais da educação, são tidas como estratégica, inclusive para que outras metas estabelecidas no plano possam ser alcançadas. Nesse particular, o PNE afirma que é necessário:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (Brasil, 2014a, p. 12).

Sobre a meta 16, o PNE destaca o seguinte:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de 2024, e, garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos Sistemas de ensino no país (Brasil, 2014a).

Ao analisarmos o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNME) (Brasil, 2024b), verificamos por meio dos seus indicadores 16A e 16B, representados aqui nos Quadros 2 e 3, que houve crescimento maior na modalidade de especialização. Porém, nos cursos de mestrado e doutorado o crescimento foi pequeno, levando-se em conta a meta estipulada para o país. Observando os dados por região, identificamos que as regiões Centro-Oeste e Sul ultrapassaram a meta, atingindo respectivamente 60,8% e 65,4% na formação dos professores.

Quadro 2 – Percentual de professores com pós-graduação no Brasil (2013-2024)

Modalidade	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Sem Pós-graduação	69,8%	68,6%	67,1%	65,4%	63,8%	62,8%	58,7%	56,6%	55,3%	52,6%	51,9%
Especialização	28,4%	29,5%	30,7%	32,3%	33,6%	34,3%	37,9%	39,5%	40,7%	43,1%	43,7%

Mestrado	1,6%	1,6%	1,8%	2,0%	2,2%	2,3%	2,8%	3,1%	3,3%	3,3%	3,3%
Doutorado	0,2%	0,3%	0,3%	0,4%	0,4%	0,5%	0,6%	0,7%	0,8%	1,0%	1,0%

Fonte: Adaptado de INEP (2024a), com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023). Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente.

Quadro 3 – Percentual de professores com pós-graduação, por região do Brasil (2013-2024)

Brasil/Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	30,2%	31,4%	32,9%	34,6%	36,2%	37,2%	41,3%	43,4%	44,7%	47,4%	48,1%
Norte	19,3%	19,7%	21,1%	24,0%	26,2%	28,2%	31,8%	33,7%	35,6%	40,5%	41,3%
Nordeste	24,5%	26,5%	27,8%	29,9%	31,5%	33,8%	37,7%	40,0%	42,2%	46,8%	46,9%
Sudeste	28,9%	29,8%	31,0%	32,5%	33,7%	33,0%	37,3%	39,2%	39,6%	40,5%	41,7%
Sul	48,7%	49,4%	50,8%	52,7%	55,5%	57,9%	61,6%	62,7%	64,0%	65,2%	65,4%
Centro-Oeste	35,1%	36,6%	39,0%	39,6%	40,0%	40,9%	46,3%	50,2%	53,4%	60,1%	60,8%

Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023). Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente.

Fonte: Adaptado de INEP (2024a), com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023). Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente.

Já o Quadro 4 demonstra que houve um avanço crescente no campo da formação continuada em todas as regiões do país. Para esse monitoramento, são considerados cursos de formação continuada aqueles com, no mínimo, 80 horas. Na ficha técnica do PNME há uma explicação informando que, a depender da agregação, ou seja, da vinculação “um mesmo professor poderá ser contabilizado mais de uma vez. Não obstante, quando o nível de agregação é o Brasil, cada professor é contado uma única vez, independentemente de atuar em mais de uma dependência administrativa ou município” (Brasil, 2024c, p. 104).

Quadro 4 – Percentual de professores com Formação Continuada, por região do Brasil (2013-2024)

Brasil/Região	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	30,6%	31,6%	31,4%	33,3%	35,1%	36,0%	38,3%	39,9%	40,0%	40,9%	41,7%
Norte	26,9%	28,0%	28,8%	30,8%	31,5%	32,4%	36,8%	38,6%	39,8%	42,6%	43,8%
Nordeste	26,3%	28,7%	30,4%	32,4%	34,7%	36,8%	39,9%	42,4%	43,6%	46,2%	47,2%
Sudeste	27,1%	27,1%	25,5%	27,3%	28,6%	28,3%	29,2%	30,1%	29,3%	29,0%	29,4%
Sul	49,4%	50,7%	49,4%	51,1%	54,5%	57,4%	60,0%	61,2%	61,5%	61,5%	61,5%
Centro-Oeste	32,3%	32,9%	32,9%	34,9%	35,5%	36,5%	38,8%	41,1%	44,4%	44,4%	45,7%

Fonte: Adaptado de INEP (2024a), com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023). Relatório de monitoramento – dado apresentado graficamente.

Em consonância com o atual PNE, encontra-se o Plano Estadual de Educação do Maranhão – Lei nº 10.099/2014 (Maranhão, 2014), que, em sua Meta 15, planejou: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 100 mestres e 20 doutores” (Maranhão, 2014). Esta meta, aparentemente, seria facilmente atingida, mas há muita burocracia e morosidade para autorizar a liberação de capacitação de estudos, além de haver poucos cursos de pós-graduação no estado.

Como denunciam os sindicatos que representam a categoria, Sindeducação²² e Sinproesemma²³:

A diretoria do Sindeducação e sua Assessoria Jurídica estiveram novamente esta semana, na quarta-feira, 22 de agosto de 2024, reunidas com os representantes do Ministério Público do Estado do Maranhão, para detalhar estes ataques. “São vários decretos, instituídos desde a gestão de Edivaldo Holanda Júnior e que continuam sendo utilizados na gestão Braide para retirar direitos dos servidores públicos municipais, especialmente os da educação”, explica a professora Rose Costa, primeira secretária-geral do Sindeducação. [...] O advogado conta que foram tratados de modo mais detalhado os direitos previstos no Estatuto e que vêm sendo desrespeitados, “especialmente a licença-prêmio e a licença para capacitação, que vêm sendo negadas pelo município”. Outro direito previsto em lei também foi abordado: como informado na plenária virtual com professores (as) da zona rural, a gratificação de difícil acesso, também dificultada por decreto, foi levada ao encontro (Sindeducação [...], 2024).

O Sinproesemma manifesta preocupação diante da incerteza e da falta de transparência do governo do Maranhão na implantação das progressões e titulações dos professores agora no mês de novembro, conforme afirmado em reunião com a diretoria do Sindicato, no início do mês de outubro, pelo governador em exercício, Felipe Camarão (Sinproesemma [...], 2024).

As dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no Maranhão não se limitam apenas às condições de trabalho, mas também se refletem nos processos de formação e valorização docente. A diretoria do Sindeducação, em reunião com o Ministério Público do Estado, relatou a manutenção de decretos que, desde a gestão de Edivaldo Holanda Júnior e ainda vigentes na gestão de Eduardo Braide, retiram direitos dos servidores municipais, afetando diretamente os trabalhadores da educação. Entre os direitos desrespeitados estão a licença-prêmio, a licença para capacitação e a gratificação de difícil acesso. No âmbito estadual, o Sinproesemma também manifestou preocupação com a incerteza e a falta de transparência na implantação das progressões e titulações prometidas para novembro de 2024, evidenciando o cenário de instabilidade nas políticas de valorização dos professores.

Esse contexto de precarização e insegurança se agrava diante do atual panorama da formação docente no Maranhão. Conforme dados do ano de 2025 divulgados pelo Instituto Semesp (2025), a rede privada concentra 88,9% das matrículas em cursos a distância (EAD) e

²²O Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís-MA (SINDEDUCAÇÃO/SL), antes denominada Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público do Município de São Luís (APMEP), com sede e foro nesta Capital na Av. 14, nº 46, III Conjunto Cohab-Anil, fundada em 15 de agosto de 1972, com o nome de Associação dos professores do Ensino Médio do Município de São Luís (APEMM), representa a categoria dos profissionais do magistério do ensino público municipal.

²³O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (SINPROESEMMA), com sede e fórum na cidade de São Luís, transformado em Assembleia Geral da categoria, como legal sucessor do Sindicato dos Professores Públicos, Especialistas em Educação Pública e Servidores Públicos da Educação Estadual e Municipal do Ensino de 1º e 2º Graus do Estado do Maranhão, como entidade civil, representativa da respectiva classe, é uma entidade autônoma, apartidária, desvinculada do Estado e sem fins lucrativos, com duração indeterminada, que se rege pelo presente Estatuto.

52,4% das presenciais. Entre 2022 e 2023, houve uma queda de 1,1% nas matrículas presenciais e um aumento expressivo de 14,5% no EAD, especialmente na rede privada. Em 2023, 62,8% das novas matrículas ocorreram em cursos a distância. Embora o número de concluintes tenha crescido, com destaque para o EAD, a taxa de desistência nos cursos presenciais alcançou 51,6%, sendo ainda maior (59,8%) na rede privada. Esses dados revelam não apenas a expansão do ensino superior a distância, mas também a fragilidade das trajetórias formativas dos futuros docentes, que se somam aos desafios já enfrentados no exercício da profissão.

Ainda de acordo com o Instituto Semesp (2025), a expansão da formação em Pedagogia, no Maranhão, especialmente via EAD na rede privada, atende a uma demanda crescente por qualificação docente, mas traz consigo o desafio de garantir a qualidade e a conclusão dos cursos. Por outro lado, a rede pública reafirma a relevância da formação presencial, priorizando uma formação docente mais sólida e vinculada às práticas escolares. Esses movimentos exigem atenção especial em políticas públicas de valorização da formação inicial e de regulação da qualidade no ensino superior.

Na Plataforma Sucupira constam, atualmente, 107 cursos de pós-graduação vinculados às instituições de ensino superior no Maranhão. Dentre esses, destacam-se, na capital, os seguintes cursos com área de concentração em Educação ou Ensino e que apresentam aderência à formação continuada de professores alfabetizadores: na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), há um curso de Mestrado Profissional em Educação e um curso de Doutorado (RENOEM); já na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), são ofertados um Mestrado e um Doutorado Acadêmico em Educação, além de dois Mestrados Profissionais — um em Formação Docente em Práticas Educativas e outro em Gestão de Ensino da Educação Básica. Consideramos esses cursos por se tratar de ofertas voltadas à formação continuada, voltadas, especialmente, a profissionais com formação inicial em Pedagogia, como é o caso dos professores alfabetizadores. Esses cursos frequentemente disponibilizam editais específicos para esse público, reforçando sua relação com o campo da alfabetização.

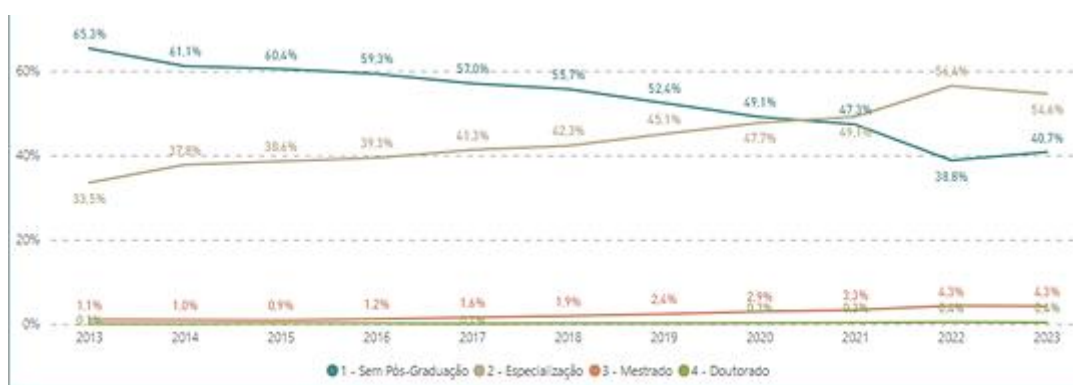
Ao analisarmos a Figura 4, verificamos que, entre 2013 e 2023, houve uma redução de 24,6 pontos percentuais na quantidade de professores da educação básica sem pós-graduação, passando de 65,3% em 2013 para 40,7% em 2023. No mesmo período, o percentual de professores com cursos de especialização aumentou 21,1 pontos percentuais, saindo de 33,5% para 54,6%. Em relação aos cursos *stricto sensu*, o crescimento foi mais modesto: no mestrado, o percentual subiu de 1,1% em 2013 para 4,3% em 2023 (aumento de 3,2 pontos percentuais); já no doutorado, o crescimento foi de 0,1% para 0,4% (acréscimo de apenas 0,3 pontos percentuais). Os dados apresentados referem-se exclusivamente aos professores da educação

básica do estado do Maranhão, conforme informações extraídas do Censo da Educação Básica (INEP) para o período de 2013 a 2023.

Os dados apresentados nas Figuras 1 e 2 foram extraídos do Painel de Monitoramento do PNE, disponibilizado pelo INEP. Essa plataforma reúne informações atualizadas sobre o cumprimento das metas do PNE e permite a consulta interativa de indicadores por unidades federativas, regiões e redes de ensino, com possibilidade de desagregação por dependência administrativa, localização, sexo e outros recortes socioeconômicos.

Para esta pesquisa, foram selecionados os dados referentes ao estado do Maranhão, considerando o total de professores das redes públicas estadual e municipal de ensino, no período de 2013 a 2023. Ressalta-se que, por se tratar de um painel dinâmico, os valores podem sofrer atualizações periódicas, conforme a inserção ou revisão de informações pelo INEP (2024b).

Figura 1 – Distribuição percentual de professores com pós-graduação nas redes públicas de ensino (estadual e municipal) do Maranhão e São Luís (2013–2023)



Fonte: Elaborado pela Direção de Ensino com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023).

Fonte: Adaptado de INEP (2024c).

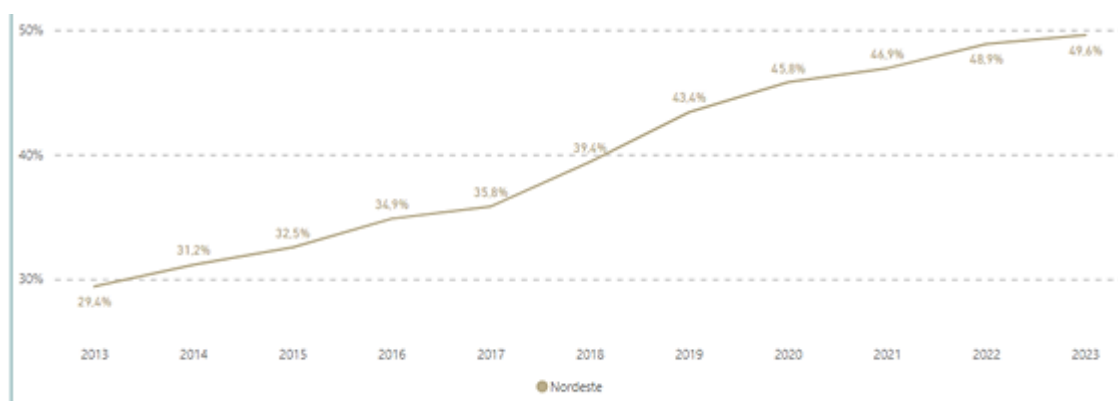
Apesar desses avanços, o crescimento na formação *stricto sensu* ainda é tímido diante do contingente de professores da educação básica registrado no Censo Escolar de 2021, sendo 26.266 docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, 36.879 nos anos finais e 16.663 no ensino médio, apenas no Maranhão. Esses dados evidenciam a necessidade de ampliar não apenas o acesso à pós-graduação *lato sensu*, mas também de fortalecer políticas que incentivem a formação em níveis mais elevados, essenciais para a melhoria da qualidade da educação básica.

Na Figura 2, verifica-se que de 2013 a 2023, houve um crescimento de 20,2 pontos percentuais no quantitativo de professores que realizaram curso de formação continuada,

aumento que pode estar atrelado à obrigatoriedade de apresentação de certificação para a progressão funcional, como no caso de São Luís, onde é necessário que se comprove a realização de cursos a Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério (COAPEM), que faz a validação destes para compor pontuação exigida à Avaliação de Investimento na Qualificação Profissional, conforme disposto no Decreto nº 36.043, de 2008, por meio do preenchimento de dez pontos na Tabela de Pontuação de Formação Continuada para Progressão (Anexo A – Tabela de Pontuação de Formação Continuada para Progressão). Essa tabela, articulada diretamente à Tabela de Vencimentos do Magistério (Anexo E – Tabela Salarial 2025), estabelece o vínculo entre a formação comprovada e o reajuste salarial, funcionando como um dispositivo normativo que integra avaliação de qualificação e remuneração.

Cumprindo-se as exigências, ocorre um aumento de 3% sobre o vencimento²⁴ que compõe o salário do professor. Este aumento ocorre a cada três anos, desde que apresentados certificados que contemplem as normas.

Figura 2 – Distribuição percentual de professores formação continuada da região nordeste (2013–2023)



Fonte: Adaptado de INEP (2024b).

O teor destas mesmas metas também está no Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) – Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015 (São Luís, 2015). As metas 15 e 16, respectivamente, dão ênfase à formação continuada de professores, definindo que o sistema municipal de ensino deve:

²⁴Em sentido amplo, é espécie de retribuição composta por parcelas distintas definidas em termos gerais para uma categoria, mas sem caráter unitário. É a retribuição pecuniária devida ao servidor pelo exercício do cargo, cujo valor deverá ser fixado em lei. Em sentido estrito, é denominado de vencimento básico e corresponde à retribuição básica, alusiva ao valor inicial e isolado fixado pela lei que criou o cargo. A remuneração compreende o vencimento básico e as vantagens pecuniárias estabelecidas em lei, permitindo-se afirmar que vencimento é uma das parcelas integrantes da remuneração (Lanza Neto, 2010).

Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância, considerando as especificidades, diversidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental [...]

[...]

Garantir, em regime de colaboração com os entes federados e com as IES, oferta de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu aos profissionais efetivos e em exercício da educação da Rede Pública Municipal de Ensino (São Luís, 2015, p. 77 e 79).

E, ainda, na estratégia 15.5, que garante:

[...] A partir de 2015, a formação continuada em serviço a todos os coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental, considerando as diversidades, os temas sociais e as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem da cidade e do campo, visando o fortalecimento da gestão democrática, das práticas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo de alfabetização dos estudantes de até oito anos, bem como do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, do respeito à multiculturalidade, assegurando o foco no aprendizado do estudante da cidade e do campo (São Luís, 2015, p. 77).

Já a estratégia 16.5, afirma que é necessário:

Articular, a partir de 2015, parcerias com as IES, objetivando a realização de cursos de especialização e mestrado nas áreas de alfabetização, letramento e linguística para os professores (as), coordenadores pedagógicos e integrantes da equipe técnica da Semed que trabalham diretamente com a alfabetização, preferencialmente para os docentes em efetivo exercício (São Luís, 2015, p. 80).

Com base nos fragmentos do Plano Municipal de Educação (PME) (São Luís, 2015), observa-se que, desde 2015, há uma sinalização de preocupação e senso de urgência quanto à formação de professores e coordenadores do Ensino Fundamental, visando consolidar práticas pedagógicas eficazes na alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. Embora tais metas representem um ponto de partida relevante, elas se revelam insuficientes quando não acompanhadas de políticas efetivas e ações concretas de suporte à formação docente.

A simples formulação de objetivos, desprovida de planejamento estratégico, investimentos contínuos e mecanismos de acompanhamento, reforça a dissociação entre retórica institucional e efetividade das ações, além de denunciar os limites estruturais de políticas que, embora juridicamente bem-intencionadas, fracassam na prática por ausência de mediação crítica com a realidade educacional local.

Ao analisarmos o Relatório de Monitoramento das Metas e Indicadores do Plano Municipal de Educação de São Luís em Relação ao Plano Nacional de Educação (2021 – 2022), notamos que das metas pesquisadas aqui, a meta 15, consta no relatório como 100% concluída,

ou seja, todos os professores possuem formação de nível superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na educação básica. Mas há divergência significativa nessa informação, pois, no sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, informa-se que se atingiu apenas 48,9 p.p.²⁵

Igualmente, o Sindeducação tem abordado várias questões relacionadas à formação dos professores em São Luís (MA). Entre as denúncias e críticas frequentemente levantadas, estão: a) atuação dos professores em áreas do conhecimento que não são as de sua formação; b) qualidade insuficiente da formação inicial, pois os cursos de pedagogia e áreas afins muitas vezes não preparam os docentes de forma adequada para os desafios da prática educacional; c) deficiência na formação continuada, em função da insuficiência e da baixa qualidade dos cursos de atualização oferecidos aos educadores; d) desigualdade no acesso à formação, com destaque para a disparidade entre áreas urbanas e rurais, e para a falta de recursos para a capacitação em locais mais afastados; e) falta de investimento em programas de formação e desenvolvimento profissional dos professores, o que tem sido uma preocupação recorrente; f) inadequação dos cursos oferecidos, que não atendem às reais necessidades pedagógicas e práticas dos

²⁵A formação acadêmica dos professores da rede municipal de ensino de São Luís (MA), conforme dados da COAPEM/SEMED (2002-2025), apresenta que, no ano de 2021, há uma concentração significativa de docentes com especialização, especialmente entre os que ingressaram até 2012. Entre os professores admitidos em 2002, por exemplo, 829 possuíam especialização, 70 já haviam concluído o mestrado e 40 ainda atuavam com formação em nível médio (PNM). Nos anos seguintes, como em 2005, observa-se número semelhante: 216 especialistas, 5 mestres e 1 doutor. Após 2016, verifica-se uma diminuição expressiva na titulação dos recém-ingressos, o que pode estar relacionado ao curto período na carreira ou à escassez de incentivos institucionais à formação. Embora em 2021 não houvesse registros de professores com pós-doutorado, em 2025 foram identificados dois casos: um docente recém-admitido e uma professora veterana da rede desde 2002. Apesar desse expressivo investimento dos profissionais em qualificação, a concessão dos direitos estatutários pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED/SLZ) tem sido marcada por significativa morosidade. Entre 2018 e 2025, foram concedidas apenas 91 progressões verticais – transições do nível médio para o superior –, o que representa um número baixo diante da quantidade de professores com licenciatura já concluída. A progressão horizontal, que depende do tempo de serviço e avaliação de desempenho, totalizou 7.866 concessões no período, com grande concentração nos anos de 2023 (2.656) e 2025 (1.037). Esses picos, distantes dos respectivos anos de admissão dos docentes (como os de 2002, 2006 e 2018), evidenciam atrasos significativos no processamento das progressões funcionais. O mesmo padrão se observa na concessão do adicional por titulação, que teve um total de 1.577 deferimentos, com destaque para os anos de 2020 (582) e 2022 (267), indicando que muitos professores só tiveram seu direito reconhecido anos após a obtenção formal do título. Essa defasagem entre a aquisição da titulação e o reconhecimento legal por parte da SEMED/SLZ compromete não apenas a valorização do magistério, mas também a credibilidade das políticas públicas de formação e carreira. A morosidade institucional no cumprimento dos prazos legais para progressão e concessão de benefícios acabam por desestimular parte dos docentes, configurando um entrave à consolidação de uma política efetiva de valorização profissional na rede. Atualmente, a rede municipal de ensino de São Luís (MA) conta com 2.873 professores com especialização, 278 mestres e 6 doutores (dos quais, 2 possuem estágio pós-doutoral), segundo dados registrados até 2025. Embora a maior parte do corpo docente possua titulação em nível de especialização, é importante destacar que esse tipo de formação, em geral, não é ofertado pela rede nem custeado pelo poder público municipal. Por ser mais acessível financeiramente e de menor duração, a especialização costuma ser realizada com recursos próprios pelos professores, revelando-se como uma iniciativa individual e não como resultado de uma política pública estruturada de formação ou valorização profissional. Esse cenário evidencia uma lacuna na oferta institucional de programas formativos, mormente em níveis mais elevados como o mestrado e o doutorado, cuja presença ainda é tímida na rede (Scrima, 2025).

professores no dia a dia escolar; e g) ausência de acompanhamento e avaliação das formações, pois as empresas são pagas para ofertarem formação, no entanto não há mecanismos adequados para o acompanhamento e a avaliação da eficácia das formações e cursos oferecidos aos professores (Sindeducação [...], 2024).

As denúncias sistematizadas pelo Sindeducação expressam contradições estruturais na política de formação docente no município de São Luís. A recorrência de cursos desarticulados da realidade escolar, a ausência de acompanhamento e a terceirização das formações denunciam não apenas a precariedade das condições de trabalho, mas a tentativa de mascarar, por meio de indicadores frágeis, os reais entraves que afetam o direito à educação. Esses elementos não apenas comprometem a eficácia das políticas públicas, como também contribuem para a manutenção da lógica de responsabilização individual e da desvalorização do magistério como prática social transformadora.

Ressaltamos ainda que o cálculo percentual realizado para este fim é a quantidade de professores com pós-graduação dividida pela quantidade total de professores multiplicado por 100. Ocorre que no relatório não é informado o número de total de professores, nem aqueles que concluíram pós-graduação, tampouco a quais anos do Censo Escolar estão se referindo, logo, o dado apresentado no Relatório de São Luís é questionável.

A mesma fragilidade ocorre com a meta 16²⁶, havendo discrepância entre o dado apresentado no relatório, que é de 33%, e o dado apresentado pelo MEC, que é 40,3% de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Analisamos ainda o Questionário SAEB/2019 (QEdu, 2019), aplicado a 800 professores. Houve como respondentes cerca de 420 professores de São Luís, especialmente em relação às respostas 12, 13 e 14 que compõem o perfil profissional, apresentadas por meio das figuras 6, 7, 8²⁷.

Antes de introduzir as figuras citadas, a análise destes dados importa neste estudo não apenas por apresentar a historicidade própria dele, mas também por expressar as contradições e tensões do tema, pois a estatística (des)encobre alguns deslocamentos, modos de agir e até regularidades perceptíveis, tangíveis e previsíveis, as quais constroem discursos socioeducacionais e econômicos que interferem diretamente na elaboração das políticas educacionais.

Estes números quando publicados nos meios de comunicação são rapidamente interpretados e deles saem *rankings*, projetos, indicativos de sucesso e fracasso, impactos,

²⁶ A meta 16 possui oito estratégias, porém, no relatório apenas uma é analisada, a intitulada 16A.

²⁷ Ressaltamos que os dados referentes as figuras 6, 7 e 8 referem-se exclusivamente aos professores da educação básica da rede municipal de ensino de São Luís (MA).

efeitos de como estamos e o que precisamos para melhorar em um articulado jogo de poder que vai tecendo a liberdade a partir das normativas existentes.

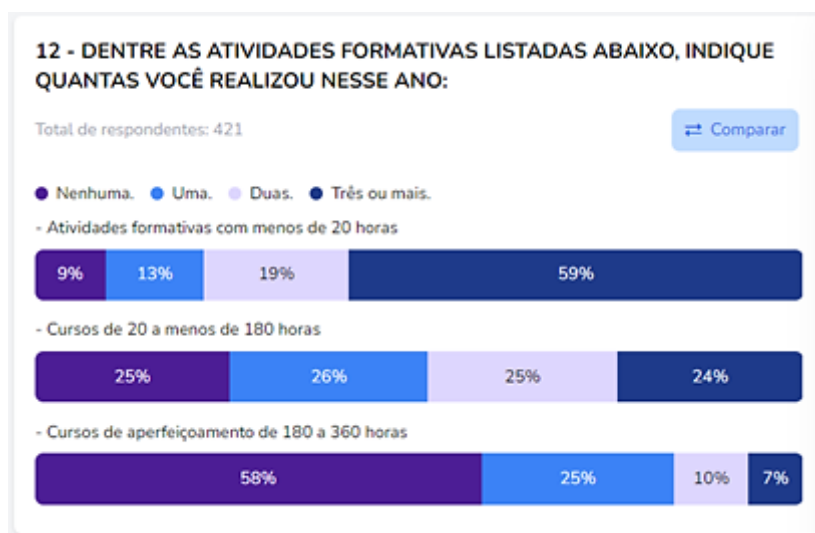
Nesse sentido, Marx (2008) nos alerta que as diferentes frações de burguesia criam ideias e representações que não possuem correspondência com a vida real, tornando-se ideologia. Para o filósofo citado, “[é] preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção” (Marx, 2008, p. 48).

Tal forma produz efeitos na população como se não houvesse argumentos contra eles. Para Traversini e Bello (2009, p. 147):

Há uma grande valorização dos índices obtidos e isso produz efeitos: evidências das práticas pedagógicas de “sucesso” e sugestão de replicá-las, geralmente independente do contexto; advertência e, muitas vezes, investimentos financeiros nas instituições com baixos índices, apontadas como problemáticas.

As figuras 3, 4 e 5 apresentam algumas problemáticas na formação continuada na rede pública municipal de ensino em São Luís, que, atualmente, tem status de elemento estratégico na gestão pública.

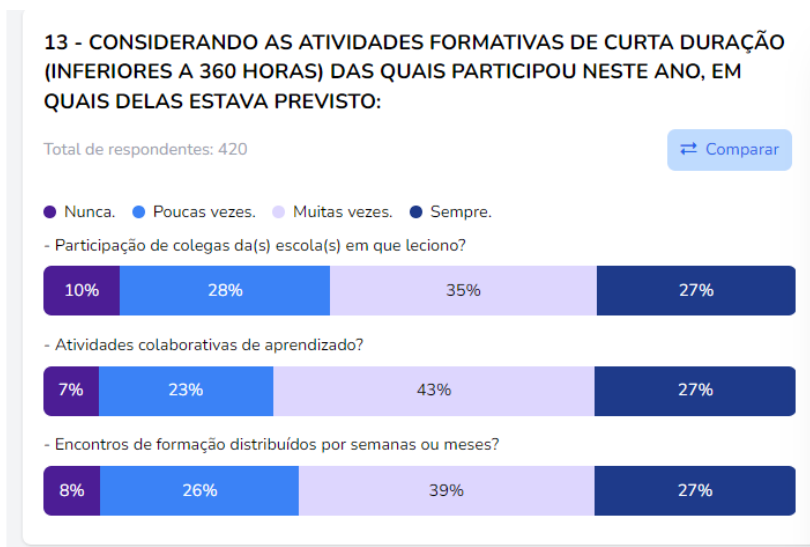
Figura 3 – Participação do professor em atividades formativas com carga horária até 360 horas (São Luís)



Fonte: Adaptado de QEdu (2019).

Na questão 12, aqui representada pela Figura 3, mostra-se que há uma tendência dos professores da rede pública municipal de ensino em São Luís a participarem mais de atividades formativas com carga horária entre 20 até 180 horas, mais de duas vezes por semana, perfazendo uma somatória dos três indicadores da questão de 83% p.p.

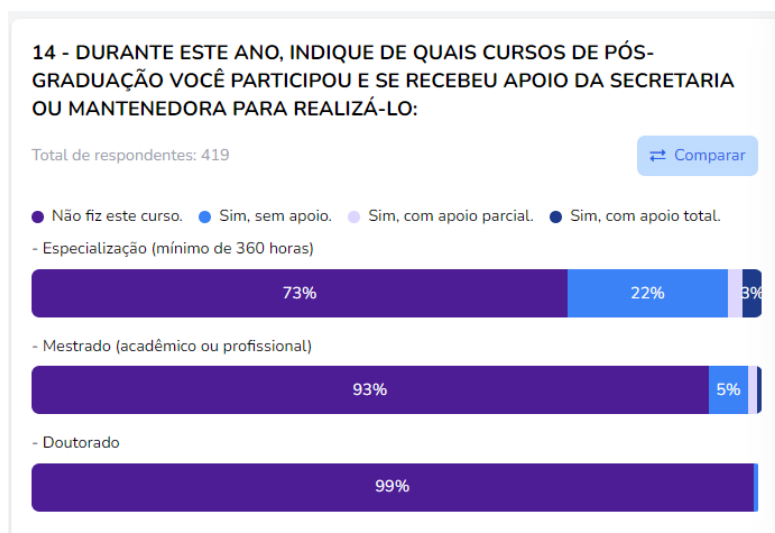
Figura 4 – Participação do professor em Atividades Formativas com carga horária inferior a 360 horas (São Luís)



Fonte: Adaptado de QEdU (2019).

Conforme a questão 13 (Figura 4), estas atividades formativas de curta duração foram realizadas na escola de forma colaborativa e distribuídas ao longo do ano letivo.

Figura 5 – Participação do professor em Curso de Pós-Graduação com apoio da SEMED (São Luís)



Fonte: Adaptado de QEdU (2019).

Já a questão 14 (Figura 5) demonstra que a maioria dos professores (rede pública municipal de ensino em São Luís) que realizou pós-graduação cursou sem o apoio da Semed, perfazendo 22% dos que cursaram especialização, 5% mestrado e 1% doutorado.

Na esteira das reformas educacionais analisadas neste estudo, desde a instituição da atual LDBEN (Brasil, 1996a), encontra-se o Programa Mais Alfabetização (PMAI),

anunciado após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff (PT), por nós entendido como um golpe jurídico-midiático-parlamentar, que maculou a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Neste panorama, o governo de Michel Temer (PMDB), com a intensa participação da secretária-executiva, a senhora Helena Guimarães de Castro, (PSDB) enquanto Ministra da Educação substituta, instituiu o PMAIfa por meio da Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018 (Brasil, 2018b), sendo substituída, em fevereiro, pela Portaria nº 142/2018 (Brasil, 2018c).

O PMAIfa objetivava fortalecer e apoiar, técnica e financeiramente (cobertura de despesas de custeio via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE), as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental. O professor alfabetizador contava com um assistente (disponível por 10 horas semanais), com avaliações diagnósticas e formativas – disponibilizadas no sistema de monitoramento – a serem aplicadas aos estudantes em períodos específicos, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem.

Sobre o PMAIfa, o estudo feito por Prado e Cartaxo (2022) destaca algumas fragilidades:

Não havia a previsão de espaços coletivos para a formação continuada, com foco na alfabetização, para todos os profissionais participantes no Programa. Havia uma formação online, mas que apresentou problemas de acesso. Em vez de ampliar o número de professores das escolas, resumia-se à contratação de voluntários, precarizando o trabalho. O atraso para início e continuidade da atuação do PMALFA nas escolas, por questões burocráticas, era desalentador para os envolvidos (Prado; Cartaxo 2022, p. 15).

Ainda sobre as políticas voltadas para a alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental, ou seja, até os 7 (sete) anos. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), que institui e orienta a implantação da BNCC, ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, endossa em suas considerações, no artigo 12, que é necessário direcionar esforços para a alfabetização:

[...] Primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (Brasil, 2017b, p. 8).

Alguns estudiosos, como Aguiar e Dourado (2019) têm apontado que a BNCC sobrecarrega o currículo com uma quantidade excessiva de competências codificadas. Isso, por sua vez, pode comprometer a profundidade do aprendizado e a capacidade dos professores de abordar cada tema de forma adequada, promovendo uma abordagem centralizada que pode não respeitar as especificidades e necessidades regionais e locais. Ademais, pode ainda ignorar as diversidades culturais e sociais, estando excessivamente alinhada à aplicação de avaliações externas, portanto, voltadas à preparação de alunos para testes e avaliações, com a realização de formação continuada focada na racionalidade técnica e instrumental orientada aos resultados para o Saeb.

Já o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), criada na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), considera seis componentes fundamentais para o processo de alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita, por compreender que a alfabetização é o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019a, art. 2º).

O PNA gerou diversas críticas na comunidade acadêmica, a ponto de gerar uma “Moção pela revogação da Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos” (ABALf, 2022), promovida pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALf), que congrega centenas de professores(as) alfabetizadores(as) e pesquisadores(as) do campo da alfabetização no Brasil.

Dentre as inúmeras críticas, destacamos aquelas que estão na referida moção, a saber:

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

Desse modo, apontamos que o grupo político que esteve no governo federal entre 2019 e 2022 desconsiderou os conhecimentos produzidos neste campo educacional no país. Esta política apresentava ênfase quase exclusiva nos métodos fônicos de alfabetização, promovendo formação continuada à distância para os professores alfabetizadores aplicarem este método em sala de aula.

Pesquisadores argumentam que essa abordagem desconsidera a diversidade cultural e linguística das crianças brasileiras, especialmente aquelas em contextos de vulnerabilidade social. Segundo estudos, o método fônico pode não ser eficaz para todas as crianças, particularmente aquelas que não possuem familiaridade com a norma culta da língua portuguesa (Teixeira; Silva, 2021).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) opera uma concepção restrita de alfabetização, reduzida à decodificação e ao ensino técnico de habilidades linguísticas, desconsiderando as dimensões históricas, sociais e culturais do processo formativo. Essa perspectiva, além de centralizar as decisões educacionais em instâncias federais, ignora as singularidades das redes locais, violando o princípio da autonomia pedagógica e administrativa de estados e municípios. Como destacam Santos, Santos e Pinheiro (2020), essa padronização enfraquece os vínculos entre a prática alfabetizadora e o contexto concreto das comunidades escolares.

Outra política que surge no cenário nacional é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFI) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), reforçando, nos artigos VII e VIII, a necessidade da articulação entre formação inicial e continuada, além de que:

[...] a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019b, art. 6º, inc. VIII).

Embora o documento resguarde que a formação continuada é componente essencial na profissionalização docente, destacaremos algumas divergências que ficaram expressas no processo durante a análise, as quais compõem o arcabouço jurídico que pinça e encarcera o trabalho docente. Uma crítica comum às DCNFI é que elas colocam uma ênfase na formação técnica dos professores, em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva, tendo por base

da prática pedagógica à formação teórica. Essa orientação pode limitar a capacidade dos futuros professores de questionar e transformar a realidade educacional, restringindo-os a um papel mais tecnicista e menos engajado em questões sociais e políticas (Pimenta; Ghedin, 2020).

Saviani (2021a) também alerta que a redução da carga horária dedicada à formação teórica pode resultar em uma compreensão superficial dos fundamentos pedagógicos e filosóficos da educação. A formação teórica é vista como essencial para que os professores possam desenvolver uma visão crítica e contextualizada da prática docente²⁸.

Outra crítica frequente é a fragmentação do currículo proposto pelas diretrizes, algo que divide a formação dos professores em componentes muito específicos e desconectados entre si. Essa fragmentação pode dificultar a construção de uma visão integrada do processo educativo, comprometendo a articulação entre teoria e prática (Libâneo, 2019).

Todo este intrincado conjunto de leis, pareceres, programas, ações, dentre outras normativas que proclamam melhorias para a prática docente, conferindo-lhe mais autonomia e “liberdade” no trabalho, é frequentemente condicionado pelas exigências do sistema educacional, que, por sua vez, é moldado pela estrutura econômica capitalista. Efetivamente, a pressão para atender a metas de desempenho, a precarização do trabalho docente (com baixos salários e contratos temporários) e a falta de investimento em educação pública, tudo isso limita a verdadeira liberdade do professor para a constituição do trabalho docente.

Neste sentido, concordamos com as vinte e três entidades que representam a comunidade de pesquisadores do país, a exemplo da ANFOPE e Anped, que se manifestaram publicamente “Contra a descaracterização da Formação de Professores - Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015”, denunciando que as proposições da BNC-Formação, homologada em 2019, na verdade:

[...] destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor

²⁸ Sem confundir crítica ao tecnicismo com aversão à técnica: na perspectiva histórico-crítica, a técnica é mediação necessária do trabalho educativo, devendo ser subordinada a finalidades formativas e humanizadoras. A superação dialética do tecnicismo implica incorporar o domínio técnico e metodológico (planejamento, procedimentos didáticos, relações fonema-grafema etc.) recolocando-o sob direção ético-política do ensino, e não negá-lo abstratamente. Quando a crítica reduz o problema à oposição “técnica vs. política”, incorre em negação formal, reforçando a fragmentação que Saviani denuncia (cf. Saviani, 2012; 2021a).

(formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANFOPE *et al.*, 2019, p. 1).

Este excerto mostra o avanço violento contra um processo democrático, caracterizando ainda mais o discurso hegemônico. Assim, vale ressaltar que liberdade se vincula à autonomia profissional para os docentes, mas, na prática, essa autonomia pode ser limitada pelo controle exercido por políticas públicas, administrações escolares e outros mecanismos de poder. Esse controle pode se manifestar em formas de vigilância, como avaliações de desempenho, cumprimento de normas burocráticas e a imposição de modelos pedagógicos padronizados, que reduzem a capacidade dos professores de exercerem uma prática crítica e emancipadora. Diante desse cenário de desafios e disputas em torno das políticas educacionais, destaca-se a recente iniciativa do governo federal voltada à alfabetização na idade certa.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e o ministro da educação, Camilo Santana (PT), lançaram no ano de 2023 o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). É uma iniciativa do atual governo brasileiro estabelecida pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023), com o objetivo declarado de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental. Este programa também visa recuperar as aprendizagens prejudicadas pela pandemia entre alunos do 3º, 4º e 5º anos.

Entre as principais linhas do programa está a adesão voluntária dos municípios, estados e o Distrito Federal, comprometendo-se a melhorar a qualidade do processo de alfabetização e a reduzir desigualdades de aprendizagem. A União oferece suporte técnico e financeiro para os entes federativos, baseando-se em critérios como a proporção de crianças não alfabetizadas e aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero. O programa enfatiza a promoção da equidade, levando em conta as desigualdades regionais e sociodemográficas. O MEC é o responsável pela coordenação do programa, trabalhando em conjunto com os estados, municípios e o Distrito Federal para sua implementação e monitoramento.

As críticas de pesquisadores como Souza (2020), Carvalho (2021) e Lima (2021) ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) apontam que, embora o programa se apresente como resposta à defasagem pós-pandemia, ele incorre nos mesmos limites estruturais das políticas tecnocráticas anteriores: centralização de decisões, ausência de participação efetiva dos docentes e esvaziamento da formação continuada como práxis crítica. Ao definir conteúdos e métodos a partir de instâncias externas à escola, o CNCA reforça uma lógica verticalizada que ignora a mediação pedagógica como momento essencial da formação. Como consequência, desconsidera-se a realidade das práticas educativas locais, convertendo a escola em um espaço de reprodução técnica da política e não de construção coletiva do conhecimento.

A relação entre liberdade e trabalho docente é complexa e multifacetada. Embora os docentes tenham direitos que lhes garantam certa autonomia, essa liberdade é frequentemente limitada por condições estruturais e políticas que refletem a lógica capitalista. Para que a liberdade docente se realize de forma concreta e coletiva, seria necessário transformar as condições materiais e sociais que moldam o trabalho, possibilitando uma educação verdadeiramente emancipadora e crítica.

2.2 Pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores na pós-graduação de universidades públicas brasileiras, publicadas no período de 2010 a 2023

Para construir o estado do conhecimento sobre a formação continuada, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o propósito de reunir, analisar criticamente e fundamentar o debate sobre o tema. Ancorada no método materialista dialético, essa abordagem ultrapassa a simples coleta de informações, buscando compreender como as condições materiais e as contradições sociais se refletem na produção teórica e nas práticas educacionais, explicitando as bases históricas e sociais do pensamento educacional e contribuindo para uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

Nesse sentido, a pesquisa não apenas descreve fatos, mas analisa criticamente as obras e teorias como expressões de contextos históricos e sociais específicos. Como afirma Marx (2011, p. 25), “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Dando continuidade à elaboração do estado de conhecimento sobre o objeto pesquisado, buscamos identificar, registrar e categorizar produções científicas que permitissem apreender criticamente concepções de formação continuada, especialmente no âmbito do Programa “Educar pra Valer”. Embora produzidas em distintos contextos, essas investigações favorecem reflexões fundamentais para a leitura da realidade educacional e para a autoformação crítica da pesquisadora, constituindo base teórico-metodológica para o aprofundamento do estudo e a organização do percurso investigativo.

Assim, a pesquisa bibliográfica compreendeu o período de 2010 a 2023, a partir de estudos empíricos publicados na base de dados de instituições como a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como, diretamente, no acervo digital de algumas Instituições de Ensino Superior (IES), nos Repositórios das Universidade Públicas que

mantêm programas de pós-graduação em educação, legitimados pela comunidade científica da área.

Iniciamos a coleta de dados entre os meses de abril até dezembro do ano de 2023, utilizando operadores booleanos “and” para os descritores²⁹: “formação continuada de professores”, “formação docente”, “professores alfabetizadores”, “alfabetização”, “desenvolvimento profissional”, “profissionalização docente”, “Programa Educar pra Valer” e “Pedagogia Histórico-Crítica”. As seleções ocorreram com base no roteiro de análise (Apêndice D – Roteiro de análise documental). As pesquisas selecionadas foram organizadas em quadros, intitulados quadro-sínteses, pois resumem dados como: tipo de texto, ano de publicação, título e objetivo geral.

Ao realizarmos a leitura dos títulos, aqueles textos cujos títulos anunciavam o estudo com a temática da formação de professores alfabetizadores eram separados e posteriormente lidos, notadamente o resumo, identificando seu objetivo. Em seguida, passamos à leitura do capítulo que discute os resultados, de modo a identificar a concepção ou concepções de formação continuada, de alfabetização, bem como a conclusão da pesquisa expressa pelo(a) autor(a). Outro movimento de análise foi identificar as pesquisas que exploraram a pedagogia histórico-crítica como base teórico-metodológica para a formação de professores alfabetizadores.

Nesse sentido empreendemos estudo e análise com base nas publicações acadêmicas dos cursos de pós-graduação das universidades públicas, utilizando como critérios de inclusão: a) pesquisas apenas de universidades públicas brasileiras; b) pesquisas dos cursos de mestrado e doutorado cujas áreas de concentração sejam em educação ou formação de professores; c) escritas em língua portuguesa brasileira; d) publicadas entre os anos de 2010 e 2023; e) pesquisas cujo objetivo seja de analisar a formação de professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais); f) que analisem a formação de professores alfabetizadores focados para a alfabetização no componente curricular Língua

²⁹Vale destacar que algumas pesquisas podem ter ficado fora da análise deste estudo por terem em seu título, ou nas palavras-chave da pesquisa, palavras grafadas de forma incorreta ou, por vezes, digitadas rapidamente, esquecendo/trocando uma letra ou acento. Notamos dezenas de casos ao analisarmos títulos de teses de doutorado e dissertações de mestrado, nos repositórios das universidades, grafados incorretamente ou mesmo registrados em duplicidade. Destacamos ainda, que no processo de catalogação das dissertações e teses consideradas no estado de conhecimento, adotamos como referência principal as informações registradas nas fichas catalográficas das próprias publicações. Tal opção justifica-se pelo fato de que, em determinados casos, há divergências entre os dados constantes nesses documentos oficiais e aqueles disponibilizados em repositórios digitais, como o da CAPES. A ficha catalográfica, por se tratar de documento formal e validado pela instituição de origem, foi compreendida como a fonte mais fidedigna para assegurar a precisão na identificação de autoria, título, instituição e ano de defesa, evitando inconsistências que poderiam comprometer a organização do corpus de análise.

Portuguesa; g) que discutam o Programa “Educar para Valer”; e h) que discutam a pedagogia histórico-crítica como fundamentação teórico-metodológica para a formação de professores alfabetizadores.

Ressaltamos que excluímos da análise a pesquisa de estado da arte devido a sua proximidade com a finalidade da elaboração da seção deste texto, do mesmo modo que as pesquisas autobiográficas, pois elas estão circunscritas na experiência individual, não apresentando os efeitos da política ou programa de forma aprofundada, *id est*, analisando as concepções de formação, de alfabetização, bem como seus princípios epistemológicos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos, socioeconômicos, dentre outros aspectos cruciais para o entendimento da política.

Vale ressaltar que, mediante esta pesquisa inicial das categorias em consolidação, alguns cuidados foram necessários para proceder à triagem dos temas que, posteriormente, consubstanciaram a elaboração dos quadros que sistematizam as quantidades analisadas na totalidade e na especificidade dos temas estudados. A análise se deu pela leitura dos títulos e resumos, uma vez que as palavras de busca informadas no parágrafo anterior revelam uma amplitude de objetos em constante estudo.

Por exemplo, ao pesquisarmos a palavra “formação continuada” surgem temas conectados a esta temática, como, por exemplo, educação indígena, educação especial, educação de jovens e adultos, educação musical, educação matemática, políticas educacionais, trabalho docente, identidade, avaliação e planejamento educacional. Nesse sentido, os dados expressos nos quadros a seguir representam um recorte de temas alinhados com este estudo, isto é, formação continuada de professores alfabetizadores do Programa “Educar pra Valer”.

As pesquisas sobre formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, nos últimos doze anos, materializam uma multiplicidade de abordagens teórico-metodológicas que expressam tanto a diversidade regional quanto os conflitos entre diferentes projetos de educação. As produções analisadas não apenas mapeiam políticas, mas mostram mediações e contradições que tensionam a formação docente, ora como instrumento de controle técnico, ora como possibilidade de emancipação crítica. A seguir, apresentamos um panorama regionalizado com base nos dados coletados, destacando os principais eixos temáticos e fundamentos que orientam tais políticas.

No Nordeste, as políticas de formação continuada têm sido influenciadas por contextos socioeconômicos específicos e pela necessidade de abordar a diversidade cultural e linguística. Há uma preocupação crescente em adaptar as práticas pedagógicas às realidades locais, com destaque para a educação de comunidades quilombolas e indígenas. A metodologia

participativa e a formação de professores como agentes de transformação social são temas recorrentes. Assim, acerca dessa porção do Brasil, localizamos 23 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado (Quadro 5)³⁰ e, destas pesquisas, apenas uma autora desenvolveu sua dissertação apoiada nos princípios da PHC, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no ano de 2018.

Quadro 5 – Dissertações e Teses - Região Nordeste (2010-2023)

Região Nordeste/ Universidade	Total de Dissertações selecionadas	(Dissertação) Políticas, Programas e/ou Ações	Total de Teses selecionadas	(Tese) Políticas, Programas e/ou Ações
UFMA/PPGE	2	PNAIC	-	-
		Formação em Serviço	-	-
UFMA/PPGEEB	1	Formação Continuada Colaborativa – Pesquisa- Ação	-	-
UEMA/PPGE	1	PIP-60 lições (Política Municipal)	-	-
UFPI/PPGE^d	4	PNAIC	3	PNAIC
		Formação Continuada Colaborativa		Formação em Serviço
		Formação em Serviço		Formação em Serviço
		Formação em Serviço		Formação em Serviço
UFRN/PPGE	0	-	1	Formação em Serviço
UERN/POSEDUC	1	PNAIC	-	-
UFPB/PPGE	2	PNAIC	1	PNAIC e ANA
		PNAIC – Pesquisa Documental		
UEPB/PPGFP	1	Pró-Letramento	-	-
UFAL/PPGE	1	PNAIC	2	PNAIC
				PNAIC
UFPE/PPGE^{du}	0	-	2	PNAIC e CP- Cycle 2 (França)
				Formação em serviço
UPE/PPGE	3	Formação em Serviço (elementos do PNAIC)	-	-
		PNAIC		
		Programa Criança Alfabetizada (elementos do PNAIC)		
UFBA/PPGE	1	PNAIC	1	Projeto Chapada (OSCIP) – Pesquisa-Ação
UESB/PPGE^d	1	PNAIC	-	-
UECE/PPGE	3	PAIC	0	-

³⁰Cada linha corresponde a um trabalho (dissertação ou tese) identificado no corpus, indicando a política, programa ou ação analisada. A categoria “Formação em serviço” refere-se a práticas formativas locais não vinculadas, necessariamente, a programas nacionais.

		PAIC		
		Formação em serviço		
UFC/PPGE	2	Formação em serviço	1	PAIC
		PAIC		
Total	23		11	

Elaboração própria a partir da catalogação de dissertações e teses (2013–2023), 2023.

Na Região Norte, por sua vez, as políticas de formação continuada para professores alfabetizadores têm enfrentado desafios relacionados à logística e à geografia da região. As discussões metodológicas focam na necessidade de programas de formação articulados às condições concretas da região, que, muitas vezes, envolvem comunidades ribeirinhas e indígenas e a incorporação de conhecimentos tradicionais nas práticas pedagógicas. Em relação a essa região, localizamos 13 dissertações e 2 teses (Quadro 6)³¹. Três autoras e dois autores estudaram a PHC na Universidade Federal do Pará (UFPA), uma autora na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e uma autora da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Totalizando sete estudos sobre a PHC e formação de professores alfabetizadores.

Quadro 6 – Dissertações e Teses - Região Norte (2010-2023)

Região Norte/ Universidade	Total de Dissertações selecionadas	(Dissertação) Políticas, Programas e/ou Ações	Total de Teses selecionadas	(Tese) Políticas, Programas e/ou Ações
UFAC/PPGE	1	Formação em serviço	-	-
UFAM/PPGE	2	PNAIC	1	PNAIC (EaD)
		Formação em serviço		
UFPA/PPGED	6	PNAIC	1	PNAIC
		PNAIC		
		Programa Mais Alfabetização (PMAIfa)		
		ECOAR: Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo		
		PNAIC		
		Projeto Expertise em Alfabetização		
UNIR/PPGE	3	PNAIC	-	-
		PNAIC		
		PNAIC		
UERR/PPGE	1	PNAIC	-	-
	13		2	

Elaborado pela autora, 2023.

³¹ Mantêm-se os mesmos critérios indicados no Quadro 5.

A Região Centro-Oeste, com suas particularidades, apresenta discussões focadas na formação de professores em áreas rurais e na alfabetização de populações tradicionais, como os povos do Cerrado. As políticas de formação continuada aqui são muitas vezes orientadas por uma perspectiva intercultural, buscando valorizar os saberes locais e promover uma alfabetização contextualizada. Nela, localizamos 5 dissertações (Quadro 7)³². Uma autora estudou a PHC na Universidade Federal de Jataí (UFJ), porém, foi excluída da pesquisa, pois não foi possível localizar o documento completo.

Quadro 7 – Dissertações e Teses - Região Centro-Oeste (2010-2023)

Região Centro-Oeste/ Universidade	Total de Dissertações selecionadas	(Dissertação) Políticas, Programas e/ou Ações	Total de Teses selecionadas	(Tese) Políticas, Programas e/ou Ações
UNB/PPGE	1	PNAIC	0	0
UFJ/PPGE	1	PNAIC	-	-
UNEMAT/PPGEDU	3	PNAIC	-	-
		PNAIC	-	-
		PNAIC	-	-
Total	5		0	

Elaborado pela autora, 2023.

Na Região Sudeste, a formação continuada de professores alfabetizadores tem sido marcada por uma forte ênfase em abordagens de alfabetização que reivindicam uma cientificidade, especialmente após a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012a, 2012b, 2017a). As discussões teórico-metodológicas aqui se concentram na integração de práticas pedagógicas e na formação reflexiva dos docentes. Foram localizadas 10 dissertações e 4 teses no contexto do levantamento das produções relacionadas a essa região (Quadro 8). Destacamos que uma autora estudou a PHC na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/PPGed-So).

Quadro 8 – Dissertações e Teses - Região Sudeste (2010-2023)

Região Sudeste/ Universidade	Total de Dissertações selecionadas	(Dissertação) Políticas, Programas e/ou Ações	Total de Teses selecionadas	(Tese) Políticas, Programas e/ou Ações
UEMG/PPGE	1	PNAIC	-	-
UFJF/PPGE	0	0	1	PNAIC
UFMG/PPGE	2	Curso Instrumentos da Alfabetização	1	Estado da arte (1996 a 2015)
		Pró-letramento		

³² Mantêm-se os mesmos critérios indicados no Quadro 5.

				Alfabetização no Brasil – Pesquisa Documental
UFOP/PPGE	1	PNAIC	0	0
UFU/PPGE ³³	1	Estado da arte (2000-2012) formação continuada – Pesquisa Documental	0	0
UFF/POSEDUC	3	PNA	0	0
		PNAIC PMAI – Pesquisa Documental		
		PNAIC		
UNESP-RC/PPGE	1	PNAIC	0	0
UFSCar/PPGE-So	1	PNAIC	1	PNAIC
UFSCar/PPGE	0	0	1	PNAIC
Total	10		4	

Elaborado pela autora, 2023.

No Sul, as discussões teórico-metodológicas em torno das políticas de formação continuada têm enfatizado a articulação entre teoria e prática, com um enfoque no desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas entre os professores. A região também tem se destacado pela implementação de programas que incentivam a pesquisa-ação como metodologia de formação. Acerca de seu contexto, localizamos 16 dissertações e 3 teses (Quadro 9)³⁴.

Quadro 9 – Dissertações e Teses - Região Sul (2010-2023)

Região Sul/ Universidade	Total de Dissertações selecionadas	(Dissertação) Políticas, Programas e/ou Ações	Total de Teses selecionadas	(Tese) Políticas, Programas e/ou Ações
UEPG/PPGE	3	PNAIC – Pesquisa Documental	1	PNAIC
		PRÓ-LETRAMENTO PNAIC – Pesquisa Documental		
		Formação em serviço – Pesquisa Documental		
UNICENTRO/PPGE	1	PNAIC	0	0
UNIOESTE/P PGE ³⁵	2	PNAIC – Pesquisa Documental	0	0
		PNAIC		

³³O site do repositório apresentou instabilidade e inconsistência na informação dos dados pesquisados, repetindo os mesmos títulos para dissertações e teses. Por este motivo, não separamos os quantitativos identificados por trabalho acadêmico, mas localizamos 1.100 publicações entre os anos de 2010 e 2023. A solicitação de relatório da distinção entre as publicações foi realizada pelo e-mail disponível na página do UFU/PPGE, porém, não obtivemos resposta do setor responsável.

³⁴Mantêm-se os mesmos critérios indicados no Quadro 5, aplicados a toda a série (Quadros 5 a 9).

³⁵As publicações acadêmicas são do PPPGE/UNIOESTE, do Campus Cascavel.

UNIOESTE/PPGEFB³⁶	1	PNAIC	-	-
UFPR/PPGE	1	Formação em serviço	0	0
UFPEL/PPGE	0	0	1	Programa Observatório de Educação (Obeduc)
FURG/PPGEDU	2	PNAIC ANA	-	
		Formação em serviço (Projeto Ágora e PAF)		
UFFS/PPGE	3	Formação em serviço – Pesquisa Documental	-	-
		Formação em serviço – Pesquisa Documental		
		Formação em serviço – Pesquisa Documental		
UFSC/PPGE³⁷	1	PNAIC – Pesquisa Documental	0	0
FURB/PPGE	2	– Pesquisa Documental	1	Formação em serviço Pesquisa-ação
		Formação em serviço		
Total	16		3	

Elaborado pela autora, 2023.

Realizada esta explicação, para que fique compreensível a redução drástica, quando se comparam os dados do Quadro 1, apresentado na introdução deste texto, com os Quadros 5 a 9, vale registrar que, devido ao tempo de que dispúnhamos para aprofundamento da pesquisa, selecionamos apenas 18 teses relacionadas a este objeto. Sendo 11 que abordavam a formação continuada de professores no PNAIC; 4 a Formação em Serviço, 1 sobre o Projeto Chapada, 1 sobre PAIC e 1 sobre Projeto Obeduc.

Localizamos 57 publicações que mencionam o Programa “Educar para Valer”, no entanto, nenhuma das pesquisas foca na formação de professores alfabetizadores. Sobre esta temática, na Plataforma CAPES e no *Google Acadêmico*, no Quadro 10, apresentamos algumas delas.

³⁶ As publicações acadêmicas são do PPPGE/UNIOESTE, do Campus Fernando Beltrão.

³⁷ O site do repositório apresentou instabilidade e inconsistência na informação dos dados pesquisados, repetindo os mesmos títulos para dissertações e teses. Por isso, não separamos os quantitativos identificados por trabalho acadêmico, mas localizamos 698 publicações entre os anos de 2010 e 2023. Atendimento realizado pela Tecnologia, Conteúdos Digitais e Inovação (TECDI)/ Biblioteca Universitária (BU)/ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Universitário Reitor João Davi Ferreira Lima, registrado sob protocolo 2023110978000613.

Quadro 10 – Pesquisas publicadas sobre o Programa Educar pra Valer (2019-2024)

Título/Tipo de Texto
Dissertação <i>Percepção docente do programa Educar pra Valer (EpV) na rede pública de ensino no município de Mamanguape na Paraíba.</i> Objetivo: analisar as possíveis contribuições do programa Educar pra Valer enquanto política educacional que visa a alfabetização na idade certa e na formação do leitor fluente, verificadas nas turmas de 5º ano das escolas da rede municipal de Mamanguape/PB, em 2022, segundo as percepções docentes (Lima, 2024). Autor: Maria de Lourdes Pereira de Lima. Ano: 2024 Obs.: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.
Dissertação <i>Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras.</i> Objetivo: discutir a função da professora alfabetizadora no Programa “Educar pra Valer” (Norbertto, 2022). Autor: Sioneide da Paixão Norbertto. Ano: 2022. Obs.: Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba.
Artigo <i>A formação continuada em meio aos dispositivos de sujeição social e servidão maquínica.</i> Objetivo: análise documental da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e do Programa “Educar pra Valer”, adotado pelo município de Vila Velha – ES (Andolph; Nascimento; Delboni, 2023). Autor: Ludimila Barreto Andolph, Rayvo Viana do Nascimento e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni. Ano: 2023.
Capítulo de Livro <i>O Programa Educar Pra Valer (EpV) e a Nova Gestão Pública na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.</i> Objetivo: analisar como as professoras polivalentes e as supervisoras pedagógicas percebem o emprego e o conteúdo do material didático de Língua Portuguesa disponibilizado pelo Programa EPV, voltado às turmas de 5º ano, em quatro escolas selecionadas da Rede Municipal de João Pessoa (Silva; Azevedo, 2024). Autor: Juan Carlos da Silva e Janete Maria Lins de Azevedo. Ano: 2024. Obs.: este trabalho está relacionado à pesquisa de doutorado em andamento no PPGEdu/UFPE.
Artigo <i>Educar pra valer ou adestrar pra valer? Discussões sobre o trabalho docente.</i> Objetivo: refletir sobre o Programa “Educar pra Valer” em interface com o trabalho docente desenvolvido numa escola pública campestre de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Destaca-se a estreita relação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, com o referido programa, bem como a presença e a influência de organismos internacionais e de instituições da iniciativa privada em sua estrutura organizacional (Souza; Santos, 2024). Autor: Davi Amâncio de Souza e Arlete Ramos dos Santos. Ano: 2024
Capítulo de Livro <i>Formação de pedagogos/as no contexto do Programa Educar pra Valer (EPV) no município de Vila Velha: estratégias para mediação pedagógica nas turmas do 1º ao 3º ano.</i> Objetivo: compreender o trabalho do pedagogo com foco no acompanhamento das aprendizagens da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo Programa EPV no município de Vila Velha (Gaudio; Becalli, 2022). Autor: Michelli Cardozo Rocha Rosetti Gaudio e Fernanda Zanetti Becalli. Ano: 2022.
Artigo <i>O Programa “Educar Pra Valer” E o ensino da leitura: uma proposta para a formação de leitores fluentes.</i> Objetivo: analisar as estratégias de leitura apresentadas por esse programa, verificando se estas contribuíram para a formação de leitores fluentes (Lima; Pereira, 2023). Autor: Maria de Lourdes Pereira de Lima e Maria Zuleide da Costa Pereira. Ano: 2023. Obs.: este trabalho está relacionado à pesquisa concluída apresentado do curso de Licenciatura em Letras a distância – Instituto Federal da Paraíba.

Artigo

O Programa “Educar pra Valer”, implicações no processo de avaliação na cidade de Conde-PB.

Objetivo: discutir as implicações – positivas e negativas – oriundas do processo de avaliação com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, envolvidos no projeto “Educar pra Valer”, na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel no Sítio Gurugi, na cidade de Conde-Paraíba (Silva, 2019).

Autor: Júlio Cesar Araújo da Silva.

Ano: 2019.

Obs.: este trabalho está relacionado à pesquisa concluída apresentado em TCC - Pedagogia do Campo da Universidade Federal da Paraíba.

Elaborado pela autora, a partir do Portal de Periódicos da CAPES (CAPES, 2024).

A partir da análise dessas produções acadêmicas, reforça-se o entendimento de que o “Educar Pra Valer” (EPV) atua como um instrumento articulador das diretrizes da dita Nova Gestão Pública (NGP) no campo educacional, que, longe de ser apenas um modelo empresarial, representa “a destruição do sistema público [...] pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas” (Freitas, 2018, p. 55).

As ações de formação continuada, inseridas nesse programa, não podem ser analisadas isoladamente, mas devem ser compreendidas como parte de um projeto mais amplo de reorganização do trabalho docente e da própria escola pública, orientado por uma lógica de eficiência, controle e resultados. Esses estudos trazem mediações importantes para a compreensão das determinações estruturais e contradições presentes na política de formação continuada e no reordenamento do trabalho docente no ciclo de alfabetização.

Essas discussões teórico-metodológicas refletem a diversidade de abordagens necessárias para lidar com as particularidades regionais do Brasil. As produções acadêmicas analisadas denunciam que, embora os documentos oficiais reconheçam a formação continuada como um processo que deve respeitar a singularidade dos sujeitos e contextos, na prática, persistem cursos e seminários voltados à aplicação de materiais apostilados, esvaziando o processo formativo de sua dimensão crítica. Assim, a formação assume um caráter instrumental, técnico, subordinado à lógica da eficiência e da mensuração. Como alerta Silva (2019, p. 25), “o cotidiano da atividade central do professor, a aula, o exime da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e o conhecimento, restringindo o saber docente e esvaziando sua função”.

A amostra das produções acadêmicas das IES mencionadas nos Quadros 5 a 10 evidencia o quantitativo de estudos realizados sobre políticas educacionais oriundas do governo federal e que foram implementadas em todo o país, como: 36 estudos sobre o Pnaic, 3 sobre o Pró-Letramento, 2 sobre o PMAIa e 1 sobre o PNA. Apresentam, ainda, estudos realizados sobre políticas implementados em nível estadual, como os 3 sobre o PAIC, além de alguns programas municipais, como Plano de Intervenção Pedagógica-60 lições, Projeto Chapada,

Projeto Expertise em Alfabetização, Projeto ECOA, Curso Instrumentos para Alfabetização, Projeto Obeduc e 17 estudos sobre formação em serviço.

A expressiva concentração de pesquisas em programas de pós-graduação sobre o PNAIC evidencia não apenas sua longevidade (2012-2018), mas o papel que desempenhou na consolidação de um modelo de formação continuada de alcance nacional. O volume de estudos demonstra a preocupação de pesquisadores com os efeitos do programa na prática pedagógica, nas concepções de alfabetização e na regulação do trabalho docente, sobretudo diante da articulação entre formação e avaliação por meio da ANA. Mais do que variedade temática, esses estudos apontam para os tensionamentos entre formação emancipadora e a estratégia de regulação social e de controle estatal, implementado por políticas neoliberais.

Os dados expressos nos Quadros 5 a 10 também revelam uma tendência dos estudos no campo da formação em serviço com utilização recorrente da pesquisa-ação como abordagem metodológica. No entanto, observa-se que, em grande parte dessas investigações, a pesquisa-ação tem sido aplicada com foco na resolução imediata de problemas práticos do cotidiano escolar, resultando em processos formativos centrados na adaptação às condições existentes. Assim, o movimento investigativo se mantém restrito ao nível empírico da prática docente, sem explicitar as determinações políticas, sociais e econômicas que configuram as contradições estruturais do trabalho educativo, o que impede sua apreensão crítica como totalidade histórica.

Essa predominância indica, outrossim, uma apropriação da pesquisa-ação orientada por uma lógica pragmática, a qual favorece ações pontuais e operacionais em detrimento de uma formação voltada à emancipação e à reflexão teórica mais aprofundada. Importa ressaltar, contudo, que essa característica não é intrínseca à pesquisa-ação enquanto método, cuja potência transformadora pode ser efetivamente mobilizada, desde que fundamentada por concepções críticas de educação, como aquelas propostas pela pedagogia histórico-crítica. Assim, a crítica aqui apresentada recai sobre a forma como a pesquisa-ação vem sendo operada nas formações analisadas e não sobre sua essência metodológica.

Esta é uma das questões que abordamos neste texto ao realizar a crítica à lógica pragmática da formação continuada, que empobrece o trabalho educativo ao deslocar a ênfase da reflexão teórica para a resolução imediata de problemas escolares. Tal modelo reduz a formação a um espaço de aplicação de técnicas, comprometendo sua dimensão crítica. Entre os elementos que caracterizam esse empobrecimento, estão: a) a ênfase na prática em detrimento da teoria, gerando visão reducionista da formação; b) a superficialidade da implementação, que transforma o processo em formalidade burocrática sem mudança real na prática docente; e c) a descontinuidade das ações, frequentemente ligadas a projetos sem acompanhamento,

sistematização ou devolutiva. Essa racionalidade fragmentada subverte a função formativa da política educacional, deslocando-a de sua perspectiva histórica, crítica e emancipadora.

Analizamos as teses de doutorado selecionadas descrevendo dados das produções acadêmicas e destacando alguns excertos, a fim de responder estas indagações: qual a concepção de formação continuada e de alfabetização abordada naquele estudo? Sua linha de atuação está alinhada as pedagogias hegemônicas ou pedagogias críticas? Como esses estudos contribuem para o campo da educação?

2.2.1 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

Analisaremos neste primeiro momento as teses que discutem a implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com destaque para o entendimento sobre a concepção de formação continuada e alfabetização, considerando os efeitos destes no trabalho docente.

A tese *Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC*, de autoria de Sousa (2020) e defendida na Universidade Federal do Piauí (UFPI), teve como objetivo compreender em quais aspectos a formação continuada do alfabetizador, no âmbito do PNAIC, favorece a construção da autoria docente. Sobre a formação continuada, a autora compreende que:

Considerando o contexto apresentado, defendemos a tese de que a formação continuada de alfabetizadores do PNAIC consubstanciada na autoria docente, considerando o movimento da sala de aula e a conexão entre os saberes da formação e os saberes da experiência, pode situar o alfabetizador como autor de sua própria prática, ou seja, assumir uma posição em relação ao saber e ao saber fazer no processo de alfabetização. Partimos do pressuposto de que a autoria docente é construída em articulação com os saberes da formação (inicial e continuada), considerando tanto os saberes curriculares quanto os saberes da experiência, condição em que o professor alfabetizador é capaz de desenvolver a competência reflexiva crítica sobre a sua prática e de construir seus modos de ser e estar na profissão como autor (Sousa, 2020, p. 22).

No que diz respeito à alfabetização, Sousa (2020) considera:

[...] às práticas sociais que envolvem a alfabetização, a apropriação e a aquisição do código escrito, acompanhada da perspectiva do letramento. Tudo isso implicando novos modelos de ensino capazes de permitir aos educandos o desenvolvimento do pensamento, da reflexão e principalmente a capacidade de analisar sua própria realidade (Sousa, 2020, p. 106).

Realizada no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus João Pessoa, a tese *Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização: repercussões do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012-2018)* (Mélo, 2019) objetivou analisar as políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização, mais especificamente o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012b) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), bem como as repercussões em escolas da rede municipal de ensino na cidade de Campina Grande (PB), no período 2012-2018.

Sobre a formação continuada, a autora debate que “é preciso refletir, sobretudo, o quanto a descontinuidade das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, como apresentado até então, podem resultar na perda da intelectualidade e da politicidade, características, estas, marcas da docência” (Mélo, 2019, p. 133).

Embora Mélo (2019) não defina uma concepção de alfabetização, considera:

[...] que as políticas educacionais brasileiras de formação continuada e de avaliação para alfabetização são processos que, desde a formulação e codificação das mesmas, “incorporam” os princípios, concepções e discursos alinhados aos pressupostos da governamentalidade neoliberal e gerencial, em que diferentes tipos de grupos e “atores” de políticas (por exemplo, organismos internacionais, think tanks, “empreendedores de políticas” e o Estado), atuando em rede, fazem “imperar” a lógica do mercado. Entretanto, por vezes, outros discursos entram na disputa por significações da política, como destacado no capítulo 2, evidenciando, assim, que não é um processo “passivo” e linear (Mélo, 2019, p. 152).

Já o trabalho de Ramos (2019), cuja tese foi defendida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sob o título *Política Pública Educacional de Alfabetização – implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o olhar dos sujeitos*, objetivou analisar a implementação do PNAIC no estado de Alagoas, com ênfase na alfabetização de crianças de 6 a 8 anos de idade. Em sua contribuição, a autora compreende que a:

[...] formação continuada de professores, em certa medida, assume o papel de formação inicial. Diante dessa realidade, a formação continuada tem um papel importante que pode contribuir com a reflexão teórica e prática evitando que, ao assumirem as ações docentes, os professores não reproduzam parte dos modelos vivenciados no decorrer do processo formativo sem a problematização, a contextualização e o compromisso com o ensino e aprendizagem (Ramos, 2019, p. 96).

Sobre alfabetização, Ramos (2019, p. 30) defende que “pode ser compreendida como um intenso processo de interação entre alfabetizador e alfabetizando. Não se trata de uma relação estática ou mecânica”.

A tese de Souza (2018), por sua vez, também desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), intitula-se *O Pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a formação docente: entre saberes e fazeres* e teve como objetivo analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar, buscando observar em que medida a formação do PNAIC contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando.

No que concerne à formação continuada, destaca que a universidade possui um papel “estratégico nessa dinâmica, garantindo a formação inicial e colaborando com a formação continuada dos professores na construção dos saberes, e das competências fundamentais para que estes sejam pesquisadores do cotidiano da sala de aula” (Souza, 2018, p. 60).

Apoiada em sua experiência como alfabetizadora, afirma que:

[...] o método silábico tem uma vantagem em relação ao método fônico, o trabalho com a unidade “silaba” é um princípio facilitador da aprendizagem, pois quando pronunciamos as palavras, pronunciamos as sílabas e não as letras ou fonemas separadamente. É mais fácil para o aprendiz perceber a sílaba nas palavras do que as letras ou fonemas (Souza, 2018, p. 37-38).

A tese de autoria de Oliveira (2019), realizada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitula-se *Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização*. Seu trabalho buscou investigar a constituição dos saberes e das práticas dos docentes participantes das formações do PNAIC (Brasil) e do Éduscol/Ifé – PPC2 (França) relacionadas à abordagem da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e da Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada nas aprendizagens das crianças nas turmas do Ciclo de Alfabetização/Cycle 2.

A autora defende para a formação continuada a Teoria dos Campos Conceituais, compreendendo que:

[...] para colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes é necessário ter espaços para a construção do conhecimento pelo docente, através da formação continuada ou em serviço. Estes, precisariam garantir momentos específicos de aprofundamento e conhecimento das suas práticas, através da reflexão sobre os processos de aprendizagem dos seus próprios estudantes, de forma a repensar o fazer docente na perspectiva do desenvolvimento profissional (Oliveira, 2019, p. 52).

A partir dos estudos de Magda Soares (2018), Oliveira (2019) defende a alfabetização da seguinte maneira:

[...] compreendemos que no primeiro ano escolar sejam consolidadas a aquisição inicial da leitura e a da escrita para que a criança tenha maior autonomia na consolidação dos demais direitos/metapens relacionados à língua em uma perspectiva de letramento. Ou seja, baseados nos fundamentos da educação democrática, entendemos que a alfabetização precisaria ocorrer de forma sistemática em uma perspectiva construtivista e contemplando, ainda, o ensino explícito, conforme apontado por Soares (2016) (Oliveira, 2019, p. 42).

A pesquisa de Sales (2020), defendida na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tem como título *PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores* e buscou investigar o processo de acompanhamento didático da formação continuada de professores no âmbito do PNAIC no estado do Amazonas.

Sales (2020) compreende que a formação deveria possibilitar que o alfabetizador se “apropriasse dos conhecimentos necessários para a atuação profissional, efetivar o tratamento didático do ensino e da aprendizagem, assumir posturas críticas e tomar decisões diante das situações-problema da realidade educacional” (Sales, 2020, p. 67-68).

A autora faz uma descrição situando o entendimento da aprendizagem da leitura e da escrita considerando as dimensões pedagógicas “da formação continuada do Pacto pela alfabetização, assentada em três abordagens epistemológicas – o Cognitivismo, a Aprendizagem significativa e o Construtivismo ou teoria Sócio – Histórica” (Sales, 2020, p. 50).

Realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), Silva (2021) defendeu a tese *Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) no arquipélago do Marajó/município de Breves*, na qual analisou a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves.

Fundamentada na Pedagogia Histórica-Crítica, a autora identificou que a formação de professores:

[...] das séries iniciais passou a ser orientada pela prática de produção de texto, projetos e formação continuada, reproduzindo uma variante neoescolanovista na qual o professor precisava apenas buscar as informações nos materiais direcionados e produzidos de forma oficial para conduzir a aprendizagem, e como tal, deveria criar as condições para que os alunos progredissem na leitura e na escrita; e essas condições eram orientadas pelo uso do texto, garantindo, mais uma vez, o deslocamento do processo de ensino para a aprendizagem (Silva, 2021, p. 289).

Ademais, Silva (2021) evidencia que há um ecletismo nos métodos de alfabetização utilizados pelos professores, afirmando que:

As respostas sinalizam para diferentes enfoques da alfabetização, iniciando com uma mistura de métodos e abordagens, analítico-sintético-construtivistas, seguida por orientações metodológicas desenvolvidas nas experiências durante os encontros mensais, que se tornaram um repertório no seu fazer pedagógico, tais como: o planejamento da sequência didática, os direitos da aprendizagem, e as competências que deveriam ser desenvolvidas com os alunos. Ou seja, os direitos de aprendizagens de língua portuguesa, representavam um norte do que deveria ser introduzido (Silva, 2021, p. 241).

A tese de autoria de Felix (2020), defendida Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada *O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores*, objetivou compreender e problematizar como essa proposta elaborada pelo governo federal foi estruturada, sua implementação e desenvolvimento de 2013 a 2015, pensando no movimento de recontextualização que vai do documento oficial aos orientadores de estudo e destes aos professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas (MG).

Em sua pesquisa, a autora não assume nenhuma concepção sobre alfabetização, mas afirma que a formação continuada:

[...] requer um clima de colaboração, parceria, corresponsabilidade, nesse aspecto é importante citar o trabalho de reflexão/avaliação sobre a ação docente, mas não como vem sendo realizada, o desempenho do professor baseado nos resultados obtidos nas avaliações externas. Pelo contrário, é necessário que seja feito um trabalho de acompanhamento desse profissional na sala de aula, por meio de feedbacks, auxiliando nas dúvidas e dificuldades, criando comunidades colaborativas formativas que analisam e apontam os cenários educacionais complexos e como isso influencia na prática docente (Felix, 2020, p. 79).

A tese de autoria de Brisola (2021) foi elaborada no contexto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob o título *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG*. Com o objetivo de evidenciar os limites e as possibilidades da formação de professores alfabetizadores, no âmbito da UEPG, a autora afirma o seguinte sobre alfabetização:

Os estudos permitiram compreender que a alfabetização não era somente uma questão de método, se a concepção de método for concebida como um conjunto de ações baseadas em princípios teóricos coerentes devem levar em conta os aspectos psicológicos, sociológicos, linguísticos e pedagógicos. Com isso, há possibilidades de construir uma prática pedagógica crítica e reflexiva que contribua na formação de bons leitores e escritores (Brisola, 2021, p. 12).

Nesse sentido, Brisola (2021) defende em sua pesquisa que o papel da universidade na formação de professores alfabetizadores deve ser o de promover a integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como atuar no desenvolvimento contínuo destes profissionais.

2.2.2 Programa de Alfabetização na Idade Certa

A tese *Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC: Reflexos no planejamento e prática escolar* foi realizada por Fonseca (2013), na Universidade Federal do Ceará (UFC), e objetivou analisar os efeitos do PAIC – mais especificamente dos eixos de Avaliação e de Alfabetização – no cotidiano escolar, notadamente no planejamento e na prática educacional dos professores das turmas de 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais do estado do Ceará.

A autora não indica nenhum conceito de formação continuada e detém sua análise acerca dos dados da pesquisa, concluindo que “as formações oferecidas pelo PAIC influenciam de forma direta nas aprendizagens dos alunos, na utilização do material fornecido, na prática escolar e em seu planejamento. E que os professores acham fundamental esse apoio de formação e acompanhamento durante todo o ano” (Fonseca, 2013, p. 102).

Sobre a alfabetização, Fonseca (2013, p. 105) entende que “embora seja necessário, o conhecimento das letras não é suficiente para o indivíduo ser competente no uso da língua escrita. É necessário saber utilizar a palavra, conhecer diversos gêneros textuais e interpretá-los”.

2.2.3 Formação em Serviço

Na tese de autoria de Deus (2017), desenvolvida na Universidade Federal do Piauí (UFPI), intitulada *Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas*, objetivou-se analisar aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

A autora não desenvolve uma concepção sobre alfabetização, tampouco se aproxima de algum teórico para dialogar sobre o tema. Mas, ao discutir a formação de professores, afirma:

[...] compreendemos a importância de discutirmos a formação continuada no sentido de ser um processo que permita ao professor um movimento de agir em busca de um conhecimento que não se apresente como uma simples realização prática de uma

teoria qualquer, mas num movimento que necessita de um esforço de reelaboração na expectativa de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais do seu trabalho docente (Deus, 2017, p. 16).

Já a contribuição de Vieira (2011), defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada *Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente*, buscou investigar necessidades de formação de professores do ensino fundamental da escola pública, acerca de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento. Em sua reflexão, destaca que:

É preciso fazer da formação continuada um vetor de crescimento profissional, concebendo-a mais do que uma simples portadora de conhecimentos, de métodos ou de novas tecnologias. É a esse preço que os professores tornar-se-ão coautores dos dispositivos pedagógicos e didáticos, e poderão, conseqüentemente, adequar boas ideias provenientes da pesquisa ou da experiência dos outros à sua realidade. [...] É um processo que envolve a reflexão sobre a prática, cujo objetivo é superar as concepções de formação como treinamento, aperfeiçoamento e capacitação (Vieira, 2011, p. 40).

Já a alfabetização é considerada pela autora um fenômeno complexo:

Concebemos neste estudo que a alfabetização é um processo específico de apropriação do sistema de escrita que envolve duas dimensões: a aprendizagem da base alfabética da língua (seu princípio de representação) e o desenvolvimento de habilidades de codificação/produção (escrita) e decodificação/compreensão (leitura) de textos de diversos gêneros; e o letramento é um fenômeno caracterizado pelas práticas sociais de uso da linguagem escrita [...] (Vieira, 2011, p. 75).

A tese *Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula*, produzida por Gama (2014) no contexto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), visa compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras. Para a autora a formação continuada é “permeada por uma busca de fortalecimento dos saberes profissionais, na medida em que os conteúdos da formação tenham, como costumamos dizer nas escolas, ‘o pé na sala de aula’” (Gama, 2014, p. 35).

Gama (2014, p. 27) afirma que “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, o que significa garantir a especificidade da alfabetização ao mesmo tempo em que se deve inserir as crianças, desde cedo, nas diferentes práticas de leitura e escrita” e defende que “as práticas desenvolvidas pelas professoras fabricavam, em um movimento tático, procedimentos e ações que buscavam

viabilizar esse aspecto, na maioria das vezes, prevalecendo a opção por uma coerência pragmática” (Gama, 2014, p. 259).

Desenvolvida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Zen (2014) elabora a tese *A formação continuada como um processo experiencial: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim*, na qual objetiva compreender como as ações engendradas no município de Boa Vista do Tupim (BA), em parceria com o Projeto Chapada³⁸, romperam com o perverso ciclo de analfabetismo, ampliando as possibilidades de produção de sucesso escolar.

A autora apresenta a formação continuada como uma possibilidade do vir a ser, e não somente como uma prática instituída na rotina profissional dos educadores (Zen, 2014, p. 46). Em suas palavras:

A formação baseada apenas no domínio das disciplinas ou nas características pessoais cerceia o direito aos professores de exercer a sua profissão como um ato político. Isto pode trazer consequências irreparáveis para a formação dos professores, os quais podem se tornar incapazes de assumir a responsabilidade sobre a sua ação, de reconhecer a relevância social do que ensina e de como ensina (Zen, 2014, p. 67).

Para a autora, a alfabetização “não é uma questão puramente educacional, ela é sempre transversalizada por interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e tecnológicos, o que faz com que a sua discussão esteja sempre suscetível a paradoxos e contradições” (Zen, 2014, p. 32).

Outrossim, também destacamos a tese de Sopelsa (2023), desenvolvida na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e intitulada *Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes na alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa partilhada*. Seu objetivo consistiu compreender as repercussões de uma vivência formativa partilhada ao desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes na alfabetização. Ao ponderar acerca da formação continuada, Sopelsa (2023) alerta sobre a importância de:

Criar condições para que as professoras que iniciam na alfabetização construam a sua existência criadora, tendo consciência da intencionalidade das ações desenvolvidas como seres históricos e culturais, é um grande desafio para a formação continuada de professores, para as escolas e para os gestores [...] Diante do

³⁸Segundo Zen (2014), o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), com sede em Caeté-Açu, distrito de Palmeiras, na Chapada Diamantina. A história desta instituição teve início em 2000, com a criação do Projeto Chapada, uma iniciativa de um grupo de professores, profissionais liberais, membros de organizações da sociedade civil e gestores municipais de 12 municípios da Chapada Diamantina, sob a liderança da educadora Cybele Amado de Oliveira, atual presidente da instituição, com a finalidade de responder ao desafio de melhorar a qualidade da educação pública municipal, em uma região com o segundo pior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado e última colocada quanto ao Índice de Desenvolvimento Social, conforme dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI-BA 2002) (Zen, 2014, p. 39).

exposto, um dos desafios que se colocam às professoras iniciantes é o de **compreender que os saberes necessários para alfabetizar são fortemente influenciados pelas exigências sociais de leitura e escrita próprias de cada época e de cada contexto, o que faz com que conteúdos e métodos se transformem constantemente à medida que as demandas sociais de alfabetização também se transformam** (Sopelsa, 2023, p. 123 e 127, grifo da autora).

A contribuição de Duarte A.M. (2022), por seu turno, intitula-se *O esplendor das rosas na universidade e na escola básica: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras*. Desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), objetivou analisar como a formação de rede decorrente da interlocução entre a Universidade e a Escola Básica reverbera nas (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras de uma escola pública da rede municipal de Pelotas.

Em sua leitura sobre a alfabetização, a autora explora apenas as narrativas das professoras sem apontar sua definição:

[...] a prática docente e a formação profissional do professor alfabetizador requerem, além da atualização por meio da formação continuada, ações comprometidas com a efetivação da aprendizagem da leitura e da escrita por meio das práticas de letramento, direcionando o aluno a ter consciência do que já sabe e do que necessita aprender, proporcionando intervenções de forma a ensinar os conteúdos, sem torná-los fáceis demais, a ponto de não representarem um desafio ou, difíceis demais, a ponto de não conseguir realizá-los. Do sucesso do aluno depende também o sucesso do professor (Duarte, A.M, 2022, p. 65).

Para analisar algumas das teses que discutimos até aqui, tomamos a contribuição de Saviani (2021b) como referência, a qual discute os princípios das pedagogias hegemônicas em sua obra *Escola e Democracia*, identificando três principais vertentes: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Nas teses analisadas, identificamos que os estudos de Sousa (2020), Oliveira (2019), Brisola (2021), Fonseca (2013), Deus (2017), Vieira (2019), Gama (2014), Sopelsa (2023), Duarte (2022) e Zen (2014) correspondem às pedagogias hegemônicas, pois suas análises sobre a formação de professores alfabetizadores estão na superfície do problema, ou seja, estão na aparência, não apresentando as contradições reais existentes na implementação de políticas educacionais ou de formação em serviço que fetichizam o trabalho docente.

No método do materialismo histórico-dialético, a diferença entre essência e aparência é fundamental para a análise crítica das relações sociais. A aparência refere-se à forma como as relações sociais se manifestam superficialmente, enquanto a essência diz respeito às forças subjacentes e às contradições reais que estruturam essas relações. A aparência, muitas vezes,

esconde a verdadeira natureza dos fenômenos, dando a ilusão de que o que é visível e imediato é também a totalidade do que existe. A essência, por sua vez, revela as dinâmicas profundas que explicam o fenômeno em sua totalidade, frequentemente mascaradas pelas formas superficiais.

Segundo Paulo Netto (2011), ao analisar os estudos de Marx (2013), “a aparência não é uma deformação do real, mas a sua expressão necessária em um nível superficial, exigindo a apreensão de suas determinações essenciais” (Paulo Netto, 2011, p. 28). As teses supracitadas, ao abordarem o contexto do trabalho docente, tendem a tratá-lo como um processo técnico e pretensamente neutro, ocultando sua essência: a condição de trabalho alienado, subordinado às relações de produção capitalistas. Nessa perspectiva, a racionalidade técnica e a eficiência escolar aparecem como formas ideológicas que encobrem a alienação do professor, cuja atividade é fragmentada e destituída de seu caráter crítico e criador, reduzida à lógica produtivista imposta pelo capital.

Outro elemento que se evidencia nas teses analisadas é a distorção da relação pedagógica. No caso do PNAIC, por exemplo, o ensino é subordinado a finalidades econômicas e políticas, o que o reduz a um processo instrumental, orientado por competências fragmentadas e descontextualizadas. Tal configuração esvazia o sentido social do ensino, impedindo-o de se constituir como prática dialógica e transformadora, e converte o trabalho docente em atividade alienada, pois o professor é afastado da realidade concreta dos estudantes e conduzido a aplicar métodos voltados à eficiência mensurável em detrimento da reflexão crítica.

Nesse movimento, a alienação do trabalho docente nas pedagogias hegemônicas se expressa na perda da autonomia, da crítica reflexiva e da mediação consciente entre ensino, aprendizagem e realidade social. Em lugar de uma práxis educativa orientada pelos determinantes históricos e sociais, consolida-se uma prática burocratizada e instrumental, que reduz o professor a executor de prescrições externas, em oposição à perspectiva defendida pela pedagogia histórico-crítica, que reivindica a centralidade do conhecimento e a formação omnilateral como horizonte emancipador.

Em uma outra direção, apontam as teses de Mélo (2019), Ramos (2019), Souza (2018), Sales (2020), Silva (2021) e Felix (2020), as quais assumem a defesa das pedagogias críticas. Tais contribuições utilizam seus estudos para denunciar o processo de alienação a que estão submetidos os professores alfabetizadores, que são obrigados a seguir práticas pedagógicas padronizadas e tecnicistas que afastam a educação de sua função crítica e emancipatória, como é o caso do PNAIC, PAIC e formações ministradas em serviço de forma aligeirada, reforçando

e se ajustando às ideologias dominantes, muitas vezes legitimando as estruturas sociais e políticas vigentes.

Nesse sentido, estes estudos denunciaram: a) a fragmentação do trabalho docente organizado em tarefas e procedimentos predeterminados, transformando o professor em um executor de técnicas e competências codificadas definidos por políticas externas, sem espaço para a reflexão crítica; b) a desvalorização intelectual do professor, pois este deixa de ser um mediador entre o conhecimento e o aluno para ser um transmissor de conteúdos e habilidades voltadas para o mercado, como ocorre na pedagogia tecnicista e neoliberal; e c) a pressão por resultados e o controle burocrático, visto que o sucesso docente é avaliado com base em critérios externos, como metas de desempenho e índices de aprovação.

Assim, os estudos analisados contribuem para o campo da educação na medida em que expressam como as políticas de formação continuada incidem diretamente sobre a organização do trabalho docente, ora reforçando a lógica da alienação, ora abrindo brechas para experiências críticas. A análise das teses acima referenciadas permite compreender que, para além da diversidade de propostas e metodologias, há um embate entre projetos societários antagônicos: de um lado, o alinhamento à racionalidade neoliberal e, de outro, a defesa de uma formação ancorada na totalidade histórica, capaz de enfrentar as determinações estruturais da educação brasileira. Logo, é primordial compreender, por meio do materialismo histórico-dialético, que a alienação do trabalho docente é uma expressão das relações de produção capitalistas, nas quais a educação é tratada como uma mercadoria e o professor como um trabalhador que vende sua força de trabalho.

Defendemos que toda essa interpretação é fundamental porque permite compreender que a alienação não constitui apenas um problema individual ou profissional, mas integra um sistema mais amplo de exploração e dominação, inerente às relações sociais da sociedade capitalista. A superação dessa alienação exige, portanto, não apenas reformas pontuais, mas uma transformação estrutural nas relações de produção e, em consequência, no próprio sistema educacional. Somente nesse horizonte torna-se possível restituir ao professor o domínio consciente de sua atividade pedagógica e a capacidade de mediar criticamente a apropriação do conhecimento, orientando a prática educativa para além da adaptação funcional, em direção a uma formação verdadeiramente crítica e emancipadora, conforme propõe a pedagogia histórico-crítica.

Em síntese, os estudos examinados permitem afirmar que a formação continuada, tal como se materializa nas políticas educacionais, não pode ser analisada de forma dissociada das relações sociais mais amplas, nas quais se evidencia a alienação do trabalho docente como

expressão das contradições do capitalismo. Essa constatação reforça a necessidade de avançar a investigação para além do âmbito da organização do trabalho pedagógico, situando o debate no contexto da alfabetização e da mediação do trabalho educativo. Afinal, é nesse espaço em que se manifestam, de forma particularmente intensa, as concepções hegemônicas que buscam subordinar a prática pedagógica à lógica da adaptação, em contraste com a perspectiva histórico-crítica que a compreende como mediação essencial no processo de formação humana.

2.3 Alfabetização e mediação do trabalho educativo: crítica às concepções hegemônicas

Para estabelecer os fundamentos ontológicos e epistemológicos da alfabetização como prática vinculada à formação humana, é necessário desenvolver uma crítica às concepções que historicamente orientaram as políticas públicas e as práticas escolares no Brasil. A análise de Poroloniczak, Claudino-Kamazaki e Mazzeu (2017) permite situar essas concepções nas determinações do modo de produção capitalista, evidenciando a importância de compreender o trabalho em seu sentido ontológico, isto é, como atividade fundante da existência social e da constituição do ser humano.

A crítica às concepções hegemônicas de alfabetização vai além do plano metodológico, pois envolve a compreensão do trabalho educativo no interior das relações sociais. Na pedagogia histórico-crítica, a mediação está vinculada à categoria de trabalho, entendida como a produção da existência pela ação transformadora do ser humano sobre a natureza. É nesse processo que se constituem as bases da vida social e, conseqüentemente, da educação. Saviani (2015a) expressa esse fundamento ontológico com precisão:

A centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza, entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o homem vive e como o meio pelo qual ele vive (Saviani, 2015a, p. 33).

Essa concepção rompe radicalmente com abordagens espontaneístas, tecnicistas ou psicologizantes da educação, particularmente no campo da alfabetização. A prática pedagógica, nesse horizonte, não se confunde com a transmissão mecânica de conteúdos, tampouco substitui o trabalho da cultura. Trata-se de uma mediação consciente, crítica e historicamente situada, por meio da qual o sujeito se apropria das objetivações humanas, entre elas, a linguagem escrita, que ocupa lugar estruturante no processo de humanização.

Essa formulação também dialoga com a concepção gramsciana de hegemonia como processo educativo. Para Gramsci (1999, p. 399), toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica, pois envolve a formação de consensos e a internalização de valores e visões de mundo. Essa relação pedagógica não se limita ao âmbito escolar, mas se manifesta nas diversas esferas sociais em que forças hegemônicas disputam a direção intelectual e moral da sociedade. Assim, compreender o trabalho educativo como parte dessa disputa contribui para desnaturalizar as práticas escolares e evidenciar seus vínculos com os projetos societários em disputa.

Nesse mesmo horizonte crítico, a ontologia do ser social formulada por Lukács (2015) oferece fundamentos essenciais para compreender o trabalho como categoria constitutiva da consciência e da existência humana. O autor evidencia que o trabalho transforma simultaneamente o mundo objetivo e a subjetividade de quem o realiza, exigindo intencionalidade, antecipação consciente e controle crítico da ação:

A questão central da transformação interior do ser humano está em alcançar um domínio consciente sobre si próprio. [...] O ser humano que trabalha tem de antecipadamente planejar cada um de seus movimentos e checar ininterrupta, criticamente, conscientemente, a realização de seu plano, se deseja alcançar em seu trabalho o concretamente ótimo possível. Esse domínio da consciência humana sobre seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, instintos, afetos é uma exigência elementar mesmo do trabalho mais primitivo (Lukács, 2015, p. 90).

No interior desse marco teórico, o trabalho não é compreendido como mero meio de reprodução da vida material, mas como base da constituição social do humano. Em Marx (2013) e, posteriormente, em Lukács (2015), o trabalho é definido como a atividade mediadora que desloca o ser humano de sua condição biológica para uma forma de existência social historicamente situada. A partir dessa compreensão ontológica do trabalho como mediação fundante da existência humana, é possível compreender o ensino e a alfabetização também como práticas sociais mediadas pelo trabalho educativo, e não como processos naturais ou técnicos.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica não admite a cisão entre alfabetização e letramento como processos distintos: a alfabetização, entendida em sua totalidade, já implica a inserção no mundo da cultura escrita, de modo que a apropriação da linguagem escrita supõe simultaneamente o domínio do código e a compreensão crítica de seus usos sociais.

Saviani (2021a), ao incorporar essa perspectiva ao campo educacional, afirma o trabalho como princípio educativo, indicando que os processos escolares, entre os quais a alfabetização,

ocupam um lugar estruturante e devem estar ancorados nas relações sociais concretas e nos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade.

A alfabetização, nessa perspectiva, não se limita à decodificação funcional de símbolos, mas constitui uma mediação fundamental no processo histórico de humanização. Trata-se da apropriação consciente das objetivações culturais acumuladas pela humanidade, que não se transmite de modo espontâneo, mas por meio de processos sistemáticos de ensino. Como afirma Saviani (2015a, p. 34):

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. Em suma, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia antes ocorrer por processos espontâneos. Mas na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição (Saviani, 2015a, p. 34).

Essa formulação evidencia que o trabalho educativo, ao contrário de ser uma função secundária ou auxiliar, é uma mediação necessária para a constituição do sujeito histórico. Quando políticas públicas e concepções pedagógicas hegemônicas promovem o apagamento da mediação docente e deslocam o ensino para o plano da gestão de habilidades ou da adaptação espontânea, o que se opera é uma corrosão ideológica do trabalho docente.

Esse processo não ocorre apenas por imposição externa, mas penetra os discursos e as práticas de maneira sedutora, esvaziando o conteúdo da formação crítica e substituindo-o por protocolos, técnicas e indicadores de desempenho. Assim, o discurso da inovação ou da eficiência pedagógica atua como forma de controle ideológico, despolitizando o papel da escola na formação das novas gerações e reiterando a subordinação do trabalho educativo às exigências do capital.

A crescente influência da neurociência cognitiva no campo educacional tem legitimado abordagens que deslocam o foco da realidade social para o funcionamento cerebral. Nesse modelo, a aprendizagem é concebida como mudança adaptativa individual, reforçando concepções biologizantes e comportamentais, nas quais a aprendizagem é reduzida a um processo de ajuste neurocognitivo, centrado na formação de conexões cerebrais e no treino de

habilidades cognitivas, em detrimento de sua dimensão social e histórica. Ainda que esses estudos possam oferecer contribuições em campos clínicos, sua apropriação direta pela pedagogia, sem mediações epistemológicas e históricas, reduz a complexidade da formação humana a funções cerebrais.

Tal perspectiva traduz uma forma contemporânea de hegemonia ideológica, na medida em que naturaliza explicações biológicas para problemas de ordem social e escolar. Nessa direção, é possível articular a crítica à neurociência à concepção gramsciana de hegemonia como processo educativo, uma vez que ambas expressam disputas pela direção intelectual e moral da sociedade.

Essa compreensão das políticas de alfabetização, ao reduzir a formação humana às funções cerebrais e à adaptação biológica, reflete um processo de naturalização da aprendizagem que desloca o debate educativo de seu caráter social e histórico. É nesse ponto que a categoria de hegemonia, em Gramsci, contribui para explicitar como tais consensos se produzem e se legitimam no campo educacional.

Como adverte Gramsci (1999, p. 103):

[...] o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica.

Ora, a apropriação acrítica da neurociência na educação reforça exatamente o oposto: uma pedagogia alicerçada em consensos naturalizados, que esvaziam o caráter político do ensino e obscurecem as mediações sociais do aprendizado.

Como observam Brandão e Caliatto (2019, p. 522), a cognição é apresentada como um conjunto de “desencadeamentos processuais e funcionais do cérebro” associados à aprendizagem. Embora as autoras reconheçam a dimensão social da cognição, o eixo explicativo permanece centrado na dimensão individual do sujeito, concebido como organismo em constante adaptação às experiências ambientais.

A aprendizagem, nesse modelo, é caracterizada como “mudança individual de caráter adaptativo”, reiterando uma perspectiva biologizante e comportamental. Ainda que os estudos sobre o funcionamento cerebral possam contribuir em campos clínicos específicos, sua transposição direta ao campo pedagógico, sem mediação teórica, reduz a complexidade do desenvolvimento humano a mecanismos neurofisiológicos. A aprendizagem passa a ser tratada

como resposta adaptativa individual, desvinculada da mediação educativa. Como observa Vigotski (2007, p. 88-89):

Estudos em crianças em idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem nenhuma influência do aprendizado escolar. Um exemplo dessa posição são os princípios teóricos extremamente complexos e interessantes de Piaget, os quais, por sinal, determinam a metodologia experimental que ele prega. [...] Uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação é visto como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. [...] O aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento deixando esse último essencialmente inalterado (Vigotski, 2007, p. 88-89).

Essa crítica à separação entre desenvolvimento e aprendizagem fundamenta a psicologia histórico-cultural, que sustenta a pedagogia histórico-crítica como perspectiva formativa e política. Tanto em Vigotski (2007) quanto em Saviani (2021a), o desenvolvimento humano é concebido como resultado de processos educativos mediados, enraizados na prática social.

Saviani (2021a) propõe que a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a problematização da realidade, a instrumentalização dos conhecimentos historicamente elaborados e a catarse, como superação crítica. Assim, contra uma pedagogia centrada na adaptação funcional, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica compreendendo o ensino como mediação historicamente constituída entre o sujeito e a cultura objetivada, entendida não como mera interação cognitiva, mas como processo social de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Essa compreensão unitária entre ensino, mediação e desenvolvimento contrasta radicalmente com modelos que fragmentam o processo educativo, deslocando a atenção para aspectos exclusivamente funcionais ou neurológicos do indivíduo. A lógica da adaptação, ainda que atualizada em linguagem científica e embasada em dados empíricos, tende a esvaziar o papel da escola como mediação consciente entre a cultura e a formação do sujeito.

Quando a aprendizagem é concebida como resposta adaptativa e não como apropriação crítica, o ensino perde seu caráter político e o trabalho docente é reduzido a um conjunto de práticas operacionais orientadas por protocolos. Nesse contexto, concepções neurocientíficas passam a legitimar discursos tecnicistas e despolitizados, impactando diretamente a organização curricular e o sentido da alfabetização.

A desvalorização da mediação docente e do ensino sistemático encontra respaldo em discursos biologizantes, como os da neuroeducação, reduzem os processos de ensino-aprendizagem a mecanismos de estímulo-resposta centrados em uma concepção de indivíduo abstrato e isolado, concebido como organismo biológico desvinculado da vida social e da cultura. Tais abordagens desconsideram o papel político e formativo da escola e contribuem para a naturalização das desigualdades educacionais.

É precisamente nesse ponto que a reflexão de Saviani (2021b) se torna fundamental. Para ele:

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2021b, p. 45).

Essa perspectiva recoloca a alfabetização como processo político e cultural de apropriação crítica dos saberes, em oposição direta à lógica naturalizante da neuroeducação. Sem domínio da linguagem escrita e dos conteúdos escolares, os sujeitos das classes populares permanecem em desvantagem estrutural frente à hegemonia cultural das classes dominantes.

Com isso, justifica-se a proposição da categoria “neuroeducação alfabetizadora” no quadro comparativo das abordagens da alfabetização, a fim de explicitar o deslocamento do ensino sistemático para estratégias técnico-biológicas centradas em desempenho, estimulação e protocolos padronizados.

O debate sobre alfabetização exige a superação teórico-metodológica de abordagens centradas na experiência individual, na ação espontânea ou na adaptação funcional ao sistema social. Perspectivas como a psicogênese da língua escrita – Ferreiro e Teberosky (1999), apoiada em Piaget (1999) –, a pedagogia tecnicista criticada por Saviani (2021b) e a proposta de letramento de Magda Soares (2018, 2022), ainda que tenham obtido difusão e reconhecimento, permanecem orientadas pela ênfase nos processos internos do sujeito ou pela funcionalidade social da escrita, em consonância com as demandas de adaptação impostas pela ordem capitalista. Diferentemente dessas concepções, a pedagogia histórico-crítica compreende a alfabetização como processo pedagógico intencional de apropriação da linguagem escrita, mediado pela cultura letrada e pela transmissão sistemática dos conhecimentos historicamente produzidos. Tal perspectiva vincula a alfabetização à formação do pensamento teórico e à humanização dos sujeitos, superando sua redução a treino técnico ou mera adaptação funcional.

Em contraposição, a abordagem crítico-dialética da alfabetização (Saviani, Duarte, Mazzeu, Klein, Martins e Dangiό) fundamenta-se no ensino sistemático dos conteúdos estruturantes como mediação para a formação omnilateral do sujeito e para o desenvolvimento da consciência crítica. Para explicitar essas diferenças, propõe-se o seguinte comparativo sistematizado no Quadro 11. No campo da alfabetização, coexistem ainda outras perspectivas progressistas, como a pedagogia freiriana e o interacionismo discursivo, que também se contrapõem às abordagens tecnicistas, embora partam de fundamentos distintos da pedagogia histórico-crítica.

Quadro 11 – Comparativo das Concepções Teórico-Metodológicas de Alfabetização

Concepção	Fundamento Epistemológico	Centralidade do Ensino	Objetivo	Papel do Professor
Psicogênese da língua escrita [Ferreiro e Teberosky (1999), com base em Piaget (1999)]	Epistemologia genética	Descoberta individual	Construção espontânea da escrita	Observador e facilitador
Alfabetização integrada ao letramento [Soares (2018, 2022)]	Linguística + sociologia da linguagem	Integração entre sistema alfabético e práticas sociais da escrita	Leitura e escrita com funcionalidade social	Organizador de situações didáticas que integrem o aprendizado do sistema alfabético às práticas sociais da leitura e da escrita
Alfabetização tecnicista (funcionalista) [Seabra, Capovila (2022)]	Behaviorismo, cibernética, ergonomia (neopositivismo)	Treinamento técnico e padronizado	Eficiência e adaptação ao sistema	Executor técnico de rotinas
Neuroeducação alfabetizadora [Gardner (2000), Tokuhamma-Espinosa (2011), Jensen (2011)], [Dehaene (2011)]	Neurociência cognitiva aplicada	Estímulo cerebral e desempenho funcional	Otimização biológica da aprendizagem	Operador de protocolos neuroeducacionais
Abordagem crítico-dialética (Histórico-Crítica) [Saviani (2015b), Duarte (2000), Mazzeu, Francioli (2018), Klein (2012), Marsiglia, Martins (2018) e Dangiό (2012)]	Materialismo histórico-dialético	Ensino sistemático e mediação cultural	Formação omnilateral e emancipação	Intelectual orgânico, mediador da cultura

Elaborado pela autora, 2025.

As abordagens³⁹ sintetizadas no quadro expressam diferentes concepções de sujeito, conhecimento e ensino, revelando disputas epistemológicas que se desdobram em projetos

³⁹As abordagens apresentadas no quadro evidenciam diferentes matrizes epistemológicas. A vertente psicogenética de base piagetiana enfatiza a construção individual do conhecimento e a aprendizagem como reorganização de

políticos distintos de formação humana. É nessa arena teórica e ideológica que se insere a reflexão gramsciana sobre hegemonia e cultura, fundamental para compreender a disputa de sentidos em torno da alfabetização e da formação docente.

Como afirma Gramsci (1999, p. 320):

[...] o princípio teórico-prático da hegemonia possui também um alcance gnosiológico; e, portanto, é nesse campo que se deve buscar a contribuição teórica máxima de à filosofia da práxis. [...] A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico.

Essa formulação permite compreender a alfabetização como prática que incide diretamente na disputa pela hegemonia, pois o acesso ao saber sistematizado não se restringe a técnicas instrumentais, mas implica transformação da consciência e capacidade crítica diante da realidade social. Alfabetizar, nessa perspectiva, significa garantir às crianças da classe trabalhadora o acesso ao patrimônio cultural letrado da humanidade como apropriação crítica das formas historicamente produzidas do pensamento social. A linguagem escrita, assim, constitui-se como mediação privilegiada entre sujeito e realidade, cujo ensino deve articular-se a conteúdos científicos, filosóficos e históricos que expressam a experiência coletiva acumulada e que podem orientar a emancipação humana.

Como afirma Saviani (2021b, p. 61), “se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela [...]”. A alfabetização, portanto, só se realiza plenamente quando contribui para formar sujeitos capazes de intervir no mundo. É nesse horizonte que a escola deve ser avaliada: não pelo cumprimento de metas de desempenho, mas por sua capacidade de formar consciências críticas enraizadas na prática social.

Em uma perspectiva dialética, é necessário distinguir o ato de alfabetizar enquanto processo técnico de assimilação do sistema alfabético-ortográfico — indispensável à inserção na cultura letrada — da alfabetização enquanto processo formativo mais amplo, que envolve o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a apropriação crítica dos conteúdos

esquemas mentais, destacando a ação do sujeito sobre o objeto. Já as perspectivas integradas ao letramento, representadas por autores como Soares (2018; 2022), articulam aspectos linguísticos e sociais da escrita, mas mantêm-se vinculadas à centralidade da linguagem como prática social. Por outro lado, as abordagens cognitivistas e neurocientíficas — como as de Capovilla (2022) e Dehaene (2011) — reduzem a alfabetização a processos de codificação e decodificação fonológica, vinculando o aprender a ler ao funcionamento cerebral. Em contraposição, a pedagogia histórico-crítica, formulada por Saviani (2011; 2012), Duarte (2018) e Martins (2018), compreende a alfabetização como prática social e formativa, orientada pela mediação entre o saber elaborado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como horizonte a emancipação humana.

culturais. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica não nega a dimensão técnica da alfabetização, mas a integra a uma concepção de formação humana que visa à elevação intelectual e moral dos sujeitos, orientando-se pela unidade entre instrução e educação. Como afirma Saviani (2021b), ensinar a ler e escrever é também formar leitores e autores capazes de compreender e intervir na realidade social.

Assim sendo, a alfabetização emancipadora requer a articulação entre ensino sistemático, conteúdos escolares historicamente construídos e intencionalidade formativa voltada à superação da alienação. Essa abordagem recusa tanto o espontaneísmo psicogenético quanto a mecanização técnica, compreendendo a alfabetização como práxis educativa que contribui para a formação de sujeitos históricos, conscientes e transformadores.

Dangió e Martins (2018) ressaltam que recai sobre os professores alfabetizadores o dever de compreenderem a lógica interna do desenvolvimento humano, da sociedade de classes e da estrutura da língua materna, a fim de garantir às crianças das classes populares o acesso aos elementos culturais necessários à sua humanização. Em suas palavras, esse processo:

[...] recai sobre nós professores alfabetizadores, o dever de conhecermos a lógica interna do desenvolvimento humano, a lógica interna da sociedade de classes, bem como a lógica interna da estrutura da língua materna, para que possamos trabalhar com as crianças das classes populares de modo que elas possam se apropriar dos elementos culturais necessários à humanização entre os quais se destacam *a leitura e a escrita* (Dangió; Martins, 2018, p. 152).

As autoras enunciam, desse modo, um imperativo ontológico e pedagógico: a leitura e a escrita não são habilidades neutras, mas práticas sociais mediadas historicamente que expressam o processo de constituição do ser social. Por isso, a alfabetização não pode ser dissociada da formação omnilateral dos sujeitos, sob pena de torná-la uma técnica desvinculada de sua função política e emancipadora.

Essa perspectiva exige a superação de abordagens reducionistas que historicamente marcaram as políticas públicas de alfabetização no Brasil, as quais, neste país, têm sido marcadas por uma recorrente prevalência da epistemologia socioconstrutivista, muitas vezes assumida em sua forma vulgarizada, que desloca o foco da mediação docente e da centralidade dos conteúdos para a valorização exclusiva das hipóteses individuais da criança. Essa orientação pedagógica, ao priorizar o espontaneísmo, reforça uma concepção despolitizada da aprendizagem, desvinculada das determinações históricas e da função social da escola.

O quadro comparativo explicita as diferenças teóricas que estruturam as abordagens da alfabetização. A psicogênese da língua escrita – Ferreiro e Teberosky (1999), com base em

Piaget (1999) – parte da epistemologia genética e compreende a aprendizagem como reconstrução espontânea pelo sujeito. A proposta de alfabetização integrada ao letramento (Soares, 2018, 2022) fundamenta-se na linguística e na sociologia da linguagem, articulando o domínio do sistema alfabético ao uso social da escrita.

A abordagem tecnicista (Saviani, 2021b) ancora-se em pressupostos behavioristas e funcionalistas, priorizando o treinamento técnico e a eficiência como resposta às exigências do sistema. A neuroeducação alfabetizadora, por sua vez, baseia-se na neurociência cognitiva e desloca o foco da mediação pedagógica para a estimulação cerebral e o desempenho funcional, tratando a aprendizagem como processo de otimização biológica. Em contraposição a essas concepções, a abordagem crítico-dialética propõe uma alfabetização sistemática e intencional, ancorada na mediação cultural e orientada pela formação omnilateral dos sujeitos e pela emancipação frente às determinações sociais.

Ao tratarem da “lógica interna da sociedade de classes”, Dangiό e Martins (2018) afirmam que o processo de alfabetização não pode ser dissociado das determinações estruturais causais do modo de produção capitalista. Alfabetizar as crianças das classes populares exige mais do que métodos eficazes ou instrumentos avaliativos: exige reconhecer que a linguagem é um signo ideológico em disputa, como formula Bakhtin (2014), e que seu ensino deve operar como mediação crítica entre o sujeito e o mundo. A língua escrita, nesse sentido, não é mera ferramenta técnica, mas forma historicamente organizada do pensamento social.

Dangiό e Martins (2018), ao destacarem a “lógica interna da estrutura da língua materna”, reafirmam a necessidade de que o ensino da língua escrita se organize a partir de conteúdos estruturantes, como: fonema, letra, sílaba, palavra, frase e texto, compreendidos não como abstrações técnicas, mas como formas socialmente organizadas do pensamento humano. Essa concepção converge com os fundamentos da abordagem crítico-dialética, que entende a alfabetização como mediação entre sujeitos históricos e a cultura letrada acumulada pela humanidade. Ensinar a ler e escrever, nesse contexto, é introduzir o educando na lógica do pensamento simbólico, oferecendo-lhe instrumentos teóricos para compreender e intervir na realidade. Essa perspectiva sintetiza o que se compreende, neste estudo, como alfabetização histórico-crítica: um processo formativo que, mediado pelo trabalho educativo, busca integrar o domínio da linguagem escrita à formação omnilateral e à emancipação humana.

A análise da alfabetização como mediação entre sujeitos históricos e cultura letrada exige, por consequência, a consideração do trabalho docente como prática social situada. A forma como o ensino é organizado e vivenciado pelos professores reflete as contradições mais amplas do modo de produção capitalista, em que a educação pública é tensionada entre sua

função formativa e sua instrumentalização pelas exigências de produtividade, eficiência e controle, produzindo processos de alienação que limitam a ação crítica do professor e reduzem o trabalho educativo a tarefas burocratizadas.

As análises desenvolvidas nesta seção evidenciam que as políticas de formação docente, ao mesmo tempo em que proclamam a valorização do magistério, operam mediante mecanismos de responsabilização, padronização e controle do trabalho pedagógico. No campo da alfabetização, essas políticas reforçam a lógica meritocrática e mensurável, reduzindo o trabalho educativo à aplicação técnica de métodos e à produção de resultados quantificáveis. Essa contradição entre o discurso da qualidade e a intensificação da regulação didática revela o movimento de reconfiguração do trabalho docente e o deslocamento do sentido formativo da escola pública. É nesse contexto que se insere o Programa “Educar pra Valer”, expressão paradigmática das reformas educacionais contemporâneas, cuja análise, a seguir, permitirá compreender como tais determinações estruturais se materializam no cotidiano das escolas municipais de São Luís.

3 DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À SALA DE AULA E À AÇÃO PEDAGÓGICA REGULADA

Esta seção caracteriza o local da pesquisa e analisa as políticas públicas municipais voltadas à formação de professores alfabetizadores em São Luís (MA) nas últimas duas décadas. A análise parte da concepção marxiana de história, tal como formulada por Saviani (2011), que evidencia a centralidade da luta de classes na compreensão das dinâmicas sociais e das políticas educacionais. Assume-se a escola como produto histórico e social orientado pela valorização do conhecimento sistematizado e pela transformação da realidade, em consonância com os princípios da pedagogia histórico-crítica.

O exame das concepções e políticas de formação docente discutidas na seção anterior fornece o quadro de determinações históricas que sustenta a análise aqui empreendida. Passa-se, portanto, do plano mais amplo das reformas educacionais nacionais e internacionais à observação concreta de como tais processos se expressam no contexto municipal de São Luís, especialmente por meio do Programa “Educar pra Valer”, que se configura como forma contemporânea de regulação do trabalho pedagógico e de controle da prática alfabetizadora.

A retomada histórica de políticas como os programas “São Luís te Quero Lendo e Escrevendo – Por uma Cidade que Educa e Aprende” (2002-2008) (São Luís, 2002), “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender” (2017-2021) (São Luís, 2019a) e “Educar pra Valer” (2022-presente) (São Luís, 2022a) é fundamental para compreender seus impactos na formação docente, especialmente no campo da alfabetização infantil.

Saviani (2011) evidencia que a história revela o caráter de classe das políticas educacionais, muitas vezes orientadas para a alienação do trabalho docente, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Nessa perspectiva, diversos estudos (Gentili *et al.*, 2002; Martins; Duarte; Marsiglia, 2010; Evangelista, 2012; Mortatti, 2010, 2012, 2015) apontam para a adoção de políticas que ignoram as condições materiais e concretas do trabalho docente, inviabilizando práticas pedagógicas transformadoras.

A análise do Programa “Educar pra Valer”, no contexto das políticas educacionais brasileiras, permite identificar em que medida suas diretrizes se alinham – ou se distanciam – das demandas históricas da classe trabalhadora. Isso porque, sua estrutura organizativa e seus mecanismos de formação docente podem estar inseridos em um processo de alienação do trabalho pedagógico, reforçando as desigualdades estruturais que permeiam a escola pública.

3.1 A formação dos professores alfabetizadores ludovicenses: alfabetizar para qual projeto de sociedade?

A formação de professores alfabetizadores tem se mostrado um tema central no campo da educação, especialmente no contexto do estado do Maranhão, onde os desafios relacionados ao desempenho escolar em alfabetização, medidos por indicadores como o Ideb⁴⁰, têm se imposto como realidade para proposição de políticas educacionais que sejam consequentes.

O estado do Maranhão está localizado no Nordeste do Brasil, é o segundo maior da região, com uma área de 331.983 km², de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025). Sua geografia é marcada por uma diversidade de biomas, incluindo planícies litorâneas, manguezais, florestas tropicais e transição para o Cerrado no sul do estado. Abriga o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, um dos mais famosos pontos turísticos do país, reconhecido como Patrimônio Natural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 26 de julho de 2024, em Nova Déli, na Índia. Além disso, sua localização costeira é estratégica, com o Porto de Itaqui desempenhando um papel fundamental no comércio internacional.

Apontamos que, economicamente, o Maranhão tem atuações diversificadas, com destaque para os setores agrícola, pecuário e de mineração. A agricultura inclui a produção de soja, milho e arroz, enquanto o extrativismo vegetal, como a exploração de babaçu e carnaúba, também tem importância local. O setor de mineração, especialmente a produção de ferro e alumínio, é incentivado pela proximidade com o Porto de Itaqui, que facilita a exportação. Entretanto, apesar de algumas atividades econômicas prósperas, o estado ainda enfrenta grandes obstáculos socioeconômicos.

De acordo com o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC, 2020), o Maranhão apresenta um dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do Brasil. Em 2010, o IDH do estado era de 0,639, o que o colocava na penúltima posição entre os estados brasileiros. Embora tenha havido progressos nos últimos anos, o IDH

⁴⁰Embora a pedagogia histórico-crítica questione a centralidade das avaliações externas em larga escala, como o Saeb, a utilização de indicadores como o Ideb nesta pesquisa assume um caráter analítico-crítico. O Ideb, enquanto índice sintético, expressa uma lógica de regulação que combina resultados de avaliações padronizadas e taxas de rendimento escolar, subordinando o trabalho pedagógico à mensuração de resultados. Como ressalta Saviani (2008), compreender uma realidade contraditória exige partir de suas próprias determinações objetivas, ainda que limitadas, para desvelar suas mediações e contradições internas. Nessa direção, Freitas (2018) aponta que as avaliações externas, ao se sobreporem à Organização do Trabalho Pedagógico, desestruturam os fundamentos do processo educativo (objetivos, meios e formas de avaliação), impondo à escola uma lógica performativa alheia às necessidades formativas dos sujeitos. Assim, o Ideb é aqui tratado como objeto de crítica, útil para revelar desigualdades estruturais, tensionar os limites das políticas de responsabilização e reafirmar a urgência de práticas educativas orientadas pela formação omnilateral e emancipadora.

de 2021 foi de 0,676 sendo, ainda, uma das menores médias nacionais. Outros dados que também revelam os problemas que o estado precisa superar são: o Índice de Progresso Social (IPS), que avalia não apenas o crescimento econômico, mas também três dimensões cruciais: necessidades humanas básicas, fundamentos de bem-estar e oportunidades. Nestes quesitos, o Maranhão também apresenta baixos níveis de progresso social, o que demonstra o acesso limitado a serviços essenciais como saúde, educação de qualidade e infraestrutura básica. A pobreza extrema e a falta de saneamento básico constituem fatores que agravam as dificuldades socioeconômicas no estado.

O coeficiente de Gini, que mede a desigualdade de renda, revela uma alta concentração de renda no estado. Assim, mesmo que tenha ocorrido uma leve melhora nos últimos anos, o índice permanece em torno de 0,55, um dos mais elevados do Brasil. Isso evidencia que uma parcela significativa da população vive em condições de extrema pobreza, enquanto uma pequena elite econômica concentra grande parte da riqueza, acentuando as disparidades sociais.

Outro aspecto que fazemos referência é a expectativa de vida, que está abaixo da média nacional. Em 2020, o valor estimado era de 71,1 anos, inferior à média nacional de 76,6 anos (IBGE, 2020). A limitada oferta de serviços de saúde de qualidade, as elevadas taxas de mortalidade infantil e as condições de vida precárias são fatores que contribuem para a menor longevidade da população maranhense.

A mortalidade infantil é um indicador crucial para a avaliação das condições de saúde de uma região. No Maranhão, essa taxa é uma das mais altas do país, girando em torno de 20,3 óbitos por mil nascidos vivos (Bello, 2020). Este dado reflete o acesso insuficiente aos serviços de saúde materno-infantil, a precariedade no saneamento básico e as adversidades enfrentadas por grande parte da população.

O acesso à educação básica ainda apresenta problemas. Embora tenham ocorrido avanços em termos de matrícula e expansão do sistema educacional, a permanência e a qualidade do ensino continua sendo uma preocupação. O estado possui um dos menores índices de desempenho escolar no Brasil, com altas taxas de evasão e reprovação.

A segurança alimentar é outro aspecto crítico. Grande parte da população maranhense enfrenta insegurança alimentar moderada ou grave. Dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN) indicam que, aproximadamente, 52% da população maranhense vivia em situação de insegurança alimentar em 2022 (REDE PENSSAN, 2022). Fatores como a pobreza, o alto índice de desemprego e o difícil acesso a alimentos de qualidade afetam de maneira significativa a segurança alimentar da população.

Politicamente, o Maranhão tem enfrentado um cenário de transição com esforços voltados para a melhoria das condições sociais e econômicas da população, através de políticas públicas e programas de desenvolvimento. Governos recentes têm dado ênfase à educação e à infraestrutura como pilares fundamentais para o desenvolvimento do estado. No entanto, impasses históricos, como a concentração de renda, a pobreza e a acentuada desigualdade social, continuam sendo barreiras significativas. Esses obstáculos demandam a implementação de políticas públicas articuladas intersetorialmente, estruturadas e abrangentes, voltadas para a redução da pobreza, a elevação da qualidade da educação e da saúde, além de promover uma maior equidade social (Ferreira, 2022).

Nessa pesquisa, o conceito de equidade é compreendido de forma crítica, em contraposição à lógica neoliberal que o reduz à igualdade de oportunidades no acesso a bens e serviços. Embora o termo seja amplamente utilizado em discursos progressistas e conservadores, seu significado não é neutro. Conforme Saviani (2000a), o uso da equidade sob a ótica do mercado serve para justificar desigualdades, sobretudo ao admitir tratamentos diferenciados com base em regras utilitárias, o que amplia o poder discricionário das políticas.

Embora a SEDUC-MA (2024) destaque o estado pela implementação de parcerias entre o governo estadual e os municípios como um fator para a melhoria da qualidade educacional, com o Pacto pela Aprendizagem⁴¹ sendo apontado como uma das principais iniciativas que impulsionam o crescimento do Ideb, é fundamental questionar a real eficácia desse índice como parâmetro de qualidade educacional. O Ideb, apesar de sua relevância como indicador quantitativo, limita-se a resultados de provas padronizadas e taxas de aprovação, o que pode mascarar outras dimensões essenciais da educação, como a formação crítica e cidadã dos estudantes, além das disparidades regionais e contextuais que influenciam os resultados.

Segundo o INEP (2024c), com relação à formação dos professores, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, o estado do Maranhão apresenta muitos docentes que ainda não possuem a formação adequada. Em 2019, de acordo com informações da SEDUC-MA (2024), algo em torno de 68% dos professores, apenas, possuíam licenciatura na área específica em que atuavam. Nesse sentido, a instituição afirma que tem tentado mitigar essa problemática com programas de formação inicial e continuada e incentivos à qualificação.

⁴¹O Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem é uma iniciativa do Governo do Estado do Maranhão, instituída em 2019, no âmbito da Política Educacional Escola Digna, que reforça a colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação e as Secretarias Municipais de Educação por meio do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria dos indicadores e à concretização das metas dos Planos de Educação, especialmente da alfabetização e aprendizagem na idade certa de todas as crianças do Maranhão (Maranhão, 2020).

O Maranhão é um dos sete estados que apresenta a maior taxa de insucesso na aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, insucesso entendido aqui como a interrupção da trajetória de escolarização de crianças matriculadas na etapa correta. Vale destacar que o 5º ano é a etapa final dos anos iniciais do EF e, sobre essa etapa, os dados coletados no INEP referem que no ano de 2017 somente 29% destes estudantes apresentaram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No ano de 2019, atingiu-se um percentual de 33%, e, no ano de 2021, houve uma queda, perfazendo 30%.

Podemos analisar outro aspecto da trajetória dos estudantes maranhenses na Tabela 2, a qual apresenta dados sobre a taxa de rendimento escolar nos Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) dos últimos 12 anos. Nos AI, embora tenha havido uma queda de 5,1 pontos percentuais (p.p.) no item reprovação e 4,6 p.p. na mesma taxa para os AF, percebemos uma evolução pouco significativa. Mesmo com a implementação de ciclos de aprendizagem e as aprovações automáticas, esses índices ainda são altos se considerarmos o período, pois, dentro da própria rede de ensino, é gerado um quadro de distorção idade-série que depõe contra a qualidade social necessária ao avanço da escolarização no estado.

Tabela 2 – Taxa de Rendimento da rede estadual de ensino do Maranhão (2010 a 2022)

Ano	Taxa de rendimentos por etapa escolar ⁴²					
	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	AI	AF	AI	AF	AI	AF
2022	2,9%	6,1%	0,8%	2,7%	96,3%	91,2%
	16.805	30.811	4.636	13.638	558.048	460.648
2021	1,5%	2,5%	1,4%	3,7%	97,1%	93,8%
	8.919	12.952	8.324	19.168	577.329	485.944
2020	0,8%	1,1%	1,8%	2,9%	97,4%	95,9%
	4.823	5.744	11.170	14.940	597.440	498.856
2019	4,9%	0,9%	8,6%	2,9%	94,3%	88,5%
	31.026	5.544	44.113	14.925	602.343	455.494
2018	5,7%	10,4%	1,2%	3,7	93,2%	85,9%
	37.370	53.975	7.742	19.101	614.221	446.540
2017	5,8%	10,4%	1,4%	4,1%	92,9%	85,6%
	38.880	54.061	9.146	21.200	627.788	446.553
2016	6,6%	11,7%	1,5%	4,5%	91,9%	83,6%
	44.933	62.355	10.498	24.042	629.963	246.238
2015	6%	11,1%	1,7%	4,6%	92,3%	84,3%
	42.156	34.690	11.936	24.750	645.327	454.412
2014	6,3%	11,5%	1,9%	5%	91,8%	83,5%
	44.090	63.169	13.471	27.711	646.842	459.764
2013	6,4%	11,1%	2,1%	4,8%	91,6%	84,1%
	45.376	63.497	14.741	27.333	653.012	481.251
2012	7,2%	11,3%	2,4%	5,3%	90,4%	83,4%

⁴²Rendimento escolar: ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada uma destas situações constitui a Taxa de Rendimento: Aprovação + Reprovação + Abandono = 100%. Nesta tabela, temos o percentual e o número absoluto dos estudantes, identificados por Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF).

	52.401	64.995	17.703	30.450	656.701	480.428
	7,3%	11,1%	2,3%	5,2%	90,4%	83,7%
2011	55.123	63.870	17.159	29.771	684.056	482.588
	8%	10,7%	2,7%	6%	89,3%	83,3%
2010	63.239	61.403	21.272	34.474	702.304	477.055

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP (2024c). Os dados referem-se à taxa de rendimento escolar do estado do Maranhão, considerando todas as redes de ensino (pública e privada) e todas as esferas administrativas (municipal, estadual e federal), nos anos de 2010 a 2022.

Observa-se uma tendência de melhora nas taxas de aprovação ao longo dos anos, especialmente nos AI, cuja aprovação saltou de 89,3% em 2010 para 96,3% em 2022. Nos AF, também houve crescimento, desta feita, de 83,3% para 91,2% no mesmo período. Paralelamente, as taxas de reprovação e abandono diminuíram de forma geral, com oscilações nos anos de 2015 a 2018 e um impacto atípico em 2020-2021 devido à pandemia.

Embora os dados sinalizem avanços quantitativos, a qualidade social da educação exige uma análise que vá além dos índices de rendimento. Ela pressupõe: equidade no acesso, permanência e aprendizagem; formação crítica e emancipatória dos estudantes; redução das desigualdades sociais por meio da escola.

Nesse sentido, a persistência de altas taxas de reprovação e abandono nos AF, especialmente entre 2010 e 2018, reflete barreiras estruturais que afetam os estudantes em contextos de maior vulnerabilidade social. Tais barreiras contradizem a ideia da escola como espaço de inclusão, justiça e cidadania.

Dessa maneira, concordamos com Silva (2009), pois:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Essa perspectiva reforça a necessidade de interpretar os indicadores educacionais à luz das condições concretas de ensino e aprendizagem. Por exemplo, as taxas combinadas de abandono e reprovação nos Anos Finais (AF), que, em determinados anos, ultrapassaram os 13%, refletem as desigualdades estruturais que ainda marcam o sistema educacional maranhense. Tais desigualdades estão relacionadas à precarização das escolas, ao distanciamento entre o currículo e a realidade dos estudantes e à insuficiência de políticas de permanência escolar, especialmente para adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, a discussão sobre currículo assume papel central, pois, diante do risco de compreendê-lo como simples ajustamento às experiências cotidianas dos estudantes, é necessário reafirmar que a pedagogia histórico-crítica defende uma concepção distinta. O currículo, nessa perspectiva, não se constitui a partir das práticas espontâneas do cotidiano, mas, sim, da sistematização dos saberes historicamente produzidos, organizados de forma intencional pela escola como expressão de sua função educativa, bem como, assegurando o acesso à cultura letrada e científica como condição para a superação das desigualdades e para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Assim, o currículo não deve se diluir em atividades fragmentadas ou adaptadas ao imediato, mas manter sua centralidade na mediação entre os conhecimentos historicamente acumulados e o processo formativo dos educandos (Saviani, 2016).

Portanto, embora os números apontem certa evolução, ainda estamos distantes de uma educação que se constitua como um direito social pleno, ancorada em valores democráticos e voltada para justiça distributiva. A qualidade social da educação exige, além de resultados, o reconhecimento da diversidade dos sujeitos escolares, a valorização dos profissionais da educação e o enfrentamento das desigualdades sociais, como destaca Silva (2009). Essa é a condição para que os dados de rendimento escolar deixem de ser apenas números e passem a expressar uma educação que transforma, emancipa e humaniza.

Nesse sentido, isso exige dos governos o planejamento de políticas públicas educacionais que, ao tomarem os dados da avaliação do rendimento escolar (a exemplo da Tabela 2) como uma ferramenta para elaboração de programas e projetos, dentre outros elementos, devem considerar as múltiplas determinações que envolvem o processo de escolarização, ampliando as ações para atingir as causas e não apenas as consequências que estão na superfície do problema.

Esta ação abrangente contribui para que haja efetividade no planejamento educacional, pois todos os aspectos são considerados para a resolução da problemática que se impõe, evitando a política de experimentações milagrosas e imediatistas que, em vez de contribuírem para a melhoria da qualidade do processo de escolarização, camuflam os problemas, tomando-os como uma particularidade do ensino, culpabilizando o trabalho do professor. Para uma concepção de educação emancipadora, educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2021b, p. 59).

Cabe demarcar que a perspectiva emancipadora tipicamente não está presente nas políticas públicas por conta da posição de classe dos governos. Desse modo, não “pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, auto justificadora, porque não é

possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 84-85).

Nessa mesma direção está São Luís (MA), que é uma cidade de grande importância histórica e cultural no Brasil e, a exemplo de outros municípios no país, possui problemas significativos no campo educacional. Tomemos como exemplo o IDH publicado em 2010, que é de 0,768 e que coloca o município na faixa de desenvolvimento humano considerado alto (PNUD, 2010). No entanto, apesar do avanço em alguns indicadores, o cenário educacional ainda enfrenta sérias dificuldades, especialmente no que diz respeito a aprendizagem dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com dados do Censo Escolar sobre a capital maranhense (São Luís, 2024a), conforme apresentado na Tabela 3, a rede pública municipal de ensino possui 204 escolas e 75.170 estudantes matriculados, dentre os quais 36.997 nos AI do ensino fundamental.

Tabela 3 – Matrícula da rede de ensino pública de ensino de São Luís (2024)

Matrícula	Zona Urbana 138 escolas	Zona Rural 66 escolas
Creche	2.413	1.066
Pré-escolar	6.221	3.157
Anos Iniciais	26.841	10.156
Anos Finais	23.400	7.434
EJA	3.005	685
Educação Especial	2.875	774

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar (São Luís, 2024a).

Os dados sistematizados na Tabela 3 nos ajudam a identificar questões relacionadas à infraestrutura e aos recursos humanos ao darem visibilidade ao quantitativo de estudantes existentes na rede, indicando aqueles que entrarão no ensino fundamental e os que estão em processo de alfabetização. Essa dimensão da escolarização é um tema estruturante, pois coloca as práticas pedagógicas como centrais na formação continuada, além de tê-la como estratégia institucional para o enfrentamento do insucesso na alfabetização. Nesse contexto, a alfabetização não pode ser pensada isoladamente, mas, sim, como parte de uma política educacional ampla, articulada com as condições materiais e pedagógicas de oferta da educação.

A esse diagnóstico soma-se a análise dos dados da Tabela 4, com recorte específico para os A.I. do ensino fundamental, evidenciando os índices de reprovação, abandono e aprovação. A análise concentra-se nos 3º e 5º anos, por serem considerados anos de fechamento de ciclos, conforme estabelece a Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de São Luís, que admite a possibilidade de retenção dos estudantes nessas etapas (São Luís, 2017).

Tabela 4 – Taxa de Rendimento Escolar da rede de ensino pública de São Luís (2010 a 2022)

Taxa de rendimentos por ano escolar – Anos Iniciais															
Ano	Reprovação					Abandono					Aprovação				
	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º
2022	0,8% 55	1,1% 80	5,1% 394	5,5% 456	6,7% 630	2% 138	1,2% 87	1,5% 116	1,6% 133	1,8% 169	97,2% 6.706	97,7% 7.088	93,4% 7.212	92,9% 7.709	91,5% 8.602
2021	0%	0%	0%	0%	0%	3% 185	3,6% 250	5,2% 404	4,9% 433	4,9% 439	97% 5.977	96,4% 6.690	94,8% 7.358	95,1% 8.394	95,1% 8.523
2020	0%	0%	0%	0%	0%	2,5% 157	2,7% 195	3,3% 283	2,9% 249	3,1% 292	97,5% 6.130	97,3% 7.010	96,7% 8.287	97,1% 8.341	96,9% 9.135
2019	1,9% 123	2,4% 172	12,4% 1.060	8,2% 751	6,9% 624	1,1% 71	0,8% 57	0,7% 60	0,9% 82	0,9% 81	97% 6.273	96,8% 6.956	86,9% 7.429	90,9% 8.322	92,2% 8.336
2018	1,9% 120	2,9% 204	12,4% 1.108	10,8% 942	9,6% 832	1,9% 120	1,4% 99	1,5% 134	1,3% 113	1,8% 156	96,2% 6.061	95,7% 6.743	86,1% 7.696	87,9% 7.666	88,6% 7.678
2017	2% 123	3,3% 242	14% 1.238	10,7% 881	11,8% 965	1,8% 111	1,2% 88	1,2% 106	1,3% 107	1,5% 123	96,2% 5.911	95,5% 7.000	84,8% 7.496	88% 7.242	86,7% 7.093
2016	2,2% 137	3,3% 231	14,4% 1.189	5,7% 391	12,1% 862	2,6% 162	2,1% 147	2% 165	1,8% 124	2,2% 157	95,2% 5.941	94,6% 6.635	83,6% 6.905	92,5% 6.349	85,7% 6.109
2015	1,6% 94	3% 205	14,2% 1.071	4,4% 296	10% 747	2,6% 153	2,1% 144	1,6% 121	1,5% 101	1,8% 134	95,8% 5.620	94,9% 6.485	84,2% 6.348	94,1% 6.329	88,2% 6.588
2014	1,3% 84	2,5% 167	12,1% 968	3,6% 262	9,4% 766	1,8% 117	1,8% 120	1,6% 128	1,6% 116	1,7% 139	96,9% 6.273	95,7% 6.377	86,3% 6.901	94,8% 6.898	88,9% 7.244
2013	1% 60	2,8% 195	16,5% 1.416	3,9% 293	12,7% 1.109	1,9% 114	1,7% 118	1,5% 129	1,3% 98	1,6% 140	97,1% 5.850	95,5% 6.634	82% 7.038	94,8% 7.131	85,7% 7.485
2012	1,2% 72	2,5% 186	15,7% 1.380	3,8% 308	12,1% 1.102	3,2% 192	3% 223	2,4% 211	2,5% 203	2,1% 191	95,6% 5.747	94,5% 7.012	81,9% 7.197	93,7% 7.603	85,8% 7.813
2011	0,6% 38	2% 147	14,7% 1.338	3,6% 293	11,5% 1.100	1,5% 94	1,8% 133	1,6% 146	1,2% 98	1,5% 143	97,9% 6.156	96,2% 7.087	83,7% 7.617	95,2% 7.738	87% 8.322
2010	0,8% 50	1,4% 106	13,1% 1.215	3% 254	11,3% 1.109	2% 125	2% 152	1,8% 167	1,1% 93	1,6% 157	97,2% 6.078	96,6% 7.324	85,1% 7.890	95,9% 8.125	87,1% 8.546

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP (2024c).

No 3º ano do EF, entre 2010 e 2019, temos um crescente índice de reprovação, sendo a maior taxa de 16,5% no ano de 2013. O mesmo ocorreu no 5º ano, com uma taxa de 12,7% no mesmo ano. Por que este alto índice de reprovação nestas etapas? É devido a normativa da Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Ensino de São Luís, na qual os estudantes podem ser retidos? A resposta possui várias vertentes que serão analisadas no durante o texto, em que dois elementos chamam a atenção na Tabela 4, o primeiro é o percentual de aprovação que cai, especialmente, no 3º e 5º anos, pois demonstra a não consolidação das capacidades e habilidades do período, em geral, presentes no componente curricular de Língua Portuguesa, no qual a falta de apropriação desse conhecimento influencia nas demais áreas curriculares.

Já o segundo é representado nas finalizações de ciclo. Como o ciclo de alfabetização corresponde ao 1º e 2º anos, percebemos os sinais da fragilidade de consolidação deste processo de alfabetização pelas reprovações nos 3º e 5º anos, configurando-se em um indicador e evidência educacional de duas problemáticas: a primeira, mostra que o objetivo das etapas não está se cumprindo, ou seja, alfabetizar as crianças; a segunda, concerne à elevação do índice de distorção idade-série.

Por que este número cai surpreendentemente no período pandêmico? Houve algum programa de regulação de fluxo? Ou apenas aprovação automática? A taxa de reprovação zerada nos anos críticos de pandemia da Covid-19 (2020 e 2021) é decorrente da Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020b), que, dentre outras regulamentações, institui o currículo *continuum* e a aprovação automática. Essa medida governamental confirma as desigualdades socioeducacionais brasileiras, mormente ao reconhecer que nem todos os estudantes foram alcançados com o Ensino Remoto Emergencial, o que contorna o problema da reprovação, porém, sem garantias em relação ao direito de assimilação de conteúdos.

Para além da catástrofe da pandemia de Covid-19:

Há que lembrar, porém, que os anos iniciais do Ensino Fundamental têm se constituído, historicamente, em um dos maiores obstáculos interpostos aos alunos para prosseguirem aprendendo. Há não muito tempo atrás, por décadas e décadas, cerca de metade dos alunos repetiam a primeira série, sendo barrados logo no início da escolarização por não estarem completamente alfabetizados. Além disso, a maioria dos alunos matriculados no ensino obrigatório não conseguia chegar ao seu final por causa da repetência. Os poucos que o concluíam levavam, em média, perto de 12 (doze) anos, ou seja, o tempo previsto para cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mesmo nos dias atuais, em que baixaram consideravelmente os índices de repetência escolar no país, esses índices ainda figuram entre os maiores do mundo. E a repetência, como se sabe, não gera qualidade! (Brasil, 2013, p. 121-122).

Com base nos dados da Tabela 5 e do Gráfico 1, observamos que os índices de reprovação nos 3º e 5º anos dos Anos Iniciais são consistentemente mais altos, chegando a

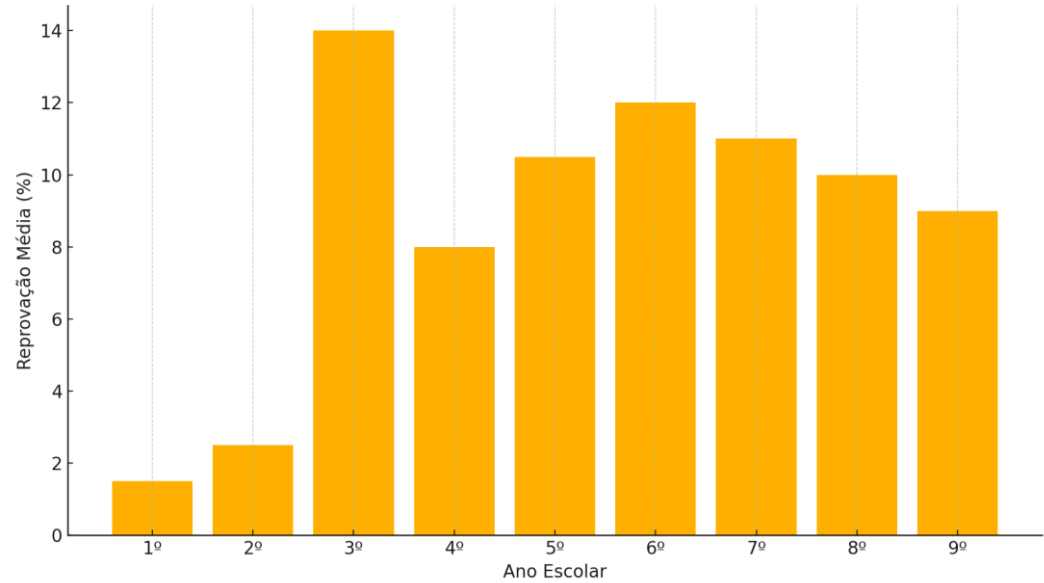
16,5% e 12,7%, respectivamente, em determinados anos. Esses dados indicam que boa parte dos estudantes vivencia ao menos uma reprovação nessa etapa. Quando somamos esse cenário às taxas historicamente mais elevadas nos Anos Finais (6º ao 9º ano), conforme registros do INEP e literatura especializada, torna-se viável realizar uma estimativa empírica: assumindo taxas médias de reprovação anuais variando entre 5% e 12% em diferentes anos e etapas, projeta-se que um estudante típico pode acumular entre 1,5 e 2,5 reprovações ao longo do ensino fundamental. Isso implicaria em um tempo médio de conclusão de 10 a 11 anos, em vez dos 9 anos legalmente previstos.

Tabela 5 – Reprovação média da rede de ensino municipal de São Luís

Ano Escolar	Reprovação Média (%)
1º	1.5
2º	2.5
3º	14.0
4º	8.0
5º	10.5
6º	12.0
7º	11.0
8º	10.0
9º	9.0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP (2024c).

Gráfico 1 – Reprovação média por ano escolar (estimativa) da rede de ensino municipal de São Luís



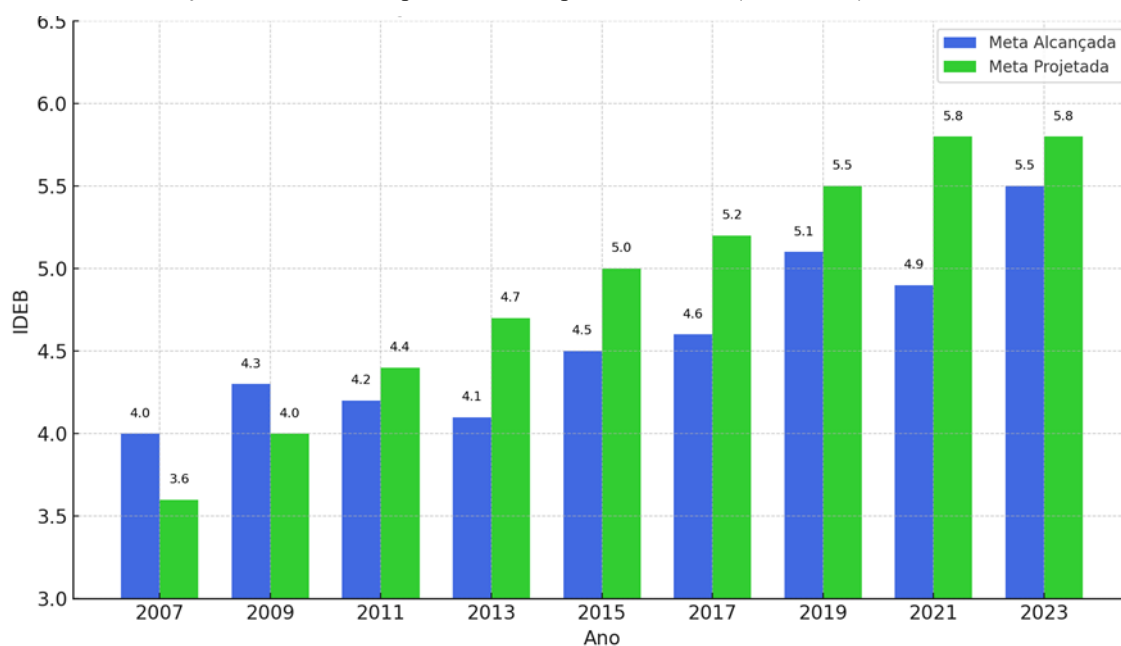
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do INEP (2024c).

Essa estimativa indica que os estudantes levam, em média, 1 a 2 anos a mais para concluir o ensino fundamental, o que representa um impacto direto na distorção idade-série,

fenômeno que tem implicações pedagógicas e sociais importantes, como o desestímulo escolar, o risco de abandono e o aumento da desigualdade de trajetórias escolares.

Esse cenário se reflete também nos indicadores de desempenho educacional. No último ciclo do Ideb, em 2021, São Luís alcançou o índice de 5,5 nos anos iniciais do ensino fundamental, valor inferior à meta nacional projetada de 6,0 para o Ideb. Essa meta, inicialmente definida para 2022 e posteriormente prorrogada até 2025, buscava elevar a qualidade da educação básica brasileira a um patamar equivalente ao desempenho médio dos países desenvolvidos, conforme parâmetros da OCDE (INEP, 2023). Tal resultado indica que, embora haja avanços, o desempenho dos estudantes em áreas essenciais como Língua Portuguesa e Matemática ainda se mantém aquém do esperado, como demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução do Ideb da rede pública municipal de São Luís (2007-2023)



Fonte: INEP (2023).

Diante disso, é fundamental que a análise crítica sobre os problemas da alfabetização e do desempenho escolar vá além da leitura de índices e estatísticas. Como destacam Tfouni (2006) e Dangiό (2012), a alfabetização não pode ser reduzida a simples decodificação de letras e sílabas. Trata-se de um processo complexo, atravessado por dimensões cognitivas, sociais e culturais, cuja efetividade depende da superação de uma lógica tecnocrática que privilegia números em detrimento de uma educação comprometida com a formação humana integral.

Portanto, a busca pela elevação de indicadores como o Ideb deve estar vinculada a políticas públicas que valorizem a formação docente inicial e continuada, reconheçam as especificidades do contexto social dos estudantes e fortaleçam práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, capazes de garantir o direito à aprendizagem com equidade e sentido emancipador. Entretanto, é necessário destacar que tais resultados não podem ser compreendidos como responsabilidade individual do professor, mas como expressão das contradições estruturais do sistema educacional em uma sociedade capitalista.

A pressão por índices e metas numéricas oculta que o desempenho escolar está diretamente relacionado às condições objetivas de trabalho docente, à precarização das escolas públicas, às desigualdades socioeconômicas que atravessam a vida dos estudantes e à subordinação da política educacional à lógica da produtividade e do controle.

Para Saviani (2000b), a educação é compreendida como mediação no interior da prática social: parte da realidade concreta vivida por professores e estudantes e, por meio da sistematização dos saberes historicamente produzidos, conduz à apropriação crítica da cultura acumulada pela humanidade.

Esse processo educativo implica a centralidade dos conteúdos clássicos, entendidos não como um repertório neutro, mas como instrumentos de leitura e intervenção na realidade. Tais conteúdos devem ser transmitidos de forma intencional e planejada, possibilitando sua assimilação ativa pelos alunos. Trata-se, assim, de um movimento que articula ensino e aprendizagem com a práxis transformadora, orientando-se pela formação omnilateral dos sujeitos e pelo enfrentamento das desigualdades sociais historicamente construídas.

É sob essa perspectiva que se torna imprescindível analisar a realidade concreta onde essas desigualdades se manifestam e a educação se materializa enquanto prática social. O campo de pesquisa para este estudo, o município de São Luís, está subdividido em 124 bairros, distribuídos entre as zonas urbana e rural, com características socioeconômicas distintas (IBGE, 2020). Essas diferenças se refletem diretamente nos indicadores educacionais, como acesso à infraestrutura básica e qualidade do ensino nas escolas públicas, que variam significativamente conforme a localidade (Petrus; Pereira Júnior, 2015).

A zona urbana de São Luís é marcada por uma grande diversidade socioeconômica. Em bairros como Renascença e Ponta d'Areia, a população tende a apresentar melhores condições de vida, com acesso a serviços de qualidade, como escolas privadas e públicas bem estruturadas. Já em bairros periféricos, como Cidade Operária e Coroadinho, onde o IDH é mais baixo, as escolas públicas enfrentam adversidades relacionadas à infraestrutura precária e à carência de recursos educacionais (Petrus; Pereira Júnior, 2015).

A zona rural, por sua vez, concentra uma população que, em sua maioria, depende de atividades agrícolas ou informais para subsistência, enfrentando também limitações no acesso a serviços básicos. As escolas dessa região frequentemente apresentam desafios como escassez de recursos materiais e a necessidade de políticas públicas específicas que considerem as particularidades da vida no campo.

Neste estudo, optou-se por investigar duas escolas situadas na zona urbana, que, apesar de estarem em território teoricamente mais favorecido, também expressam contradições internas quanto à equidade no acesso e à qualidade do ensino. A escolha dessas unidades se deveu aos critérios metodológicos já estabelecidos no estudo, que consideraram a viabilidade de acesso às escolas, a disponibilidade de dados e a possibilidade de acompanhamento sistemático das atividades pedagógicas. Para resguardar a identidade das unidades escolares, elas serão referidas ao longo do texto como UEB Zona Urbana 1 (UEBZU1) e UEB Zona Urbana 2 (UEBZU2).

A UEBZU1 conta com uma infraestrutura com 4 salas de aula, uma sala de direção/secretaria, uma cozinha pequena, 2 banheiros, um laboratório móvel de ciências e informática. Não possui biblioteca nem quadra poliesportiva. Seu corpo docente tem 11 professores, 2 coordenadoras pedagógicas e 2 gestoras. A escola funciona em três turnos, com 219 alunos matriculados no diurno e 34 matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Conforme registrado no Questionário do Censo Escolar (INEP, 2023), o corpo docente é composto por professores que têm acesso a formações contínuas e atualizações pedagógicas. No entanto, a superlotação de salas de aula e a necessidade de mais investimentos em recursos tecnológicos são ainda frequentes. A Tabela 6 apresenta a evolução do Ideb nos últimos 16 anos.

Tabela 6 – Evolução do Ideb da UEBZU1

Ano	Ideb Obtido	Meta Projetada
2007	4,0	3,6
2009	4,9	3,9
2011	4,6	4,3
2013	4,8	4,5
2015	5,1	4,9
2017	5,3	5,2
2019	5,6	5,5
2021	5,1	5,8
2023	5,7	⁴³

⁴³Salienta-se, uma vez mais, que o Ideb constitui o principal instrumento de acompanhamento da qualidade da educação básica no Brasil, sendo suas metas periodicamente estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Fonte: INEP (2023).

A UEBZU1 tem se destacado pelos avanços consistentes nos resultados do Ideb, conforme apresentado na Tabela 6. Em 2007, a unidade registrava um índice de 4,0 e, ao longo dos anos, demonstrou uma trajetória de crescimento contínuo, alcançando a marca de 5,7 em 2023. De 2007 a 2019, a escola superou todas as metas estabelecidas, com destaque para os anos de 2007 e 2009, quando o Ideb obtido ficou significativamente acima da meta (+0,4 e +1,0, respectivamente). Houve um aumento expressivo no Ideb ao longo do período, saindo de 4,0 em 2007 para 5,7 em 2023, o que representa um crescimento de 1,7 pontos percentuais em 16 anos.

Já a UEBZU2 possui 13 salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha, 12 banheiros, um laboratório móvel de ciências, biblioteca, sala de leitura, um auditório, uma sala de informática e uma quadra esportiva. Seu corpo docente possui 93 professores, 2 coordenadoras pedagógicas e 2 gestoras. A escola funciona os três turnos, com 1.513 alunos distribuídos entre os anos iniciais, finais, educação de jovens e adultos e educação especial. Essa escola possui três anexos⁴⁴ com gestão administrativa-pedagógica própria. O anexo que estudamos possui 06 salas de aula, uma sala de recursos, uma sala de direção/secretaria e uma sala de professores, uma cozinha, 05 banheiros, um laboratório móvel de ciências, biblioteca, sala de leitura e quadra esportiva comunitária.

Entre os anos de 2009 e 2019, a UEBZU2 apresentou dificuldades persistentes em alcançar as metas projetadas para o Ideb, não tendo atingido nenhuma delas ao longo desse período. Em determinados anos, como 2013 e 2017, as distâncias entre os resultados obtidos e as metas estipuladas foram particularmente expressivas, com diferenças negativas de 1,0 e 1,3 pontos percentuais, nessa ordem. Esse desempenho aquém do esperado evidencia a presença de

Entretanto, no ano de 2023, não houve a formulação de um novo modelo para o Ideb, o que resultou na ausência de metas atualizadas a serem alcançadas. Essa decisão esteve relacionada aos efeitos da pandemia de Covid-19, que motivaram o MEC a manter as metas anteriormente definidas para o ano de 2021. Assim, embora o Saeb tenha sido aplicado regularmente em 2023, os resultados obtidos foram avaliados com base nos referenciais do ciclo anterior, sem que houvesse a implementação de um novo conjunto de parâmetros para orientar as políticas educacionais naquele período.

⁴⁴As chamadas escolas "anexos" são unidades educacionais que operam como extensões de uma escola matriz (polo), criadas com o objetivo de ampliar o atendimento à demanda local por vagas escolares. Essas instituições geralmente são implantadas em bairros ou regiões com alta concentração populacional e carência de oferta educacional suficiente. Frequentemente, funcionam em prédios alugados ou adaptados, buscando atender de forma descentralizada a estudantes de áreas específicas, contribuindo para a ampliação do acesso à educação básica em contextos de expansão urbana ou reorganização da rede escolar. No ano de 2025 a SEMED/SLZ informou que há 50 escolas anexos. Sendo 14 da Educação Infantil e 36 do Ensino Fundamental.

entraves estruturais, pedagógicos e/ou administrativos que comprometeram o avanço dos indicadores educacionais da unidade.

No intervalo entre 2009 e 2015, observa-se uma relativa estagnação no desempenho da escola, com o Ideb oscilando em torno da média de 4,0. Vale destacar que tais resultados, apresentados na Tabela 7, referente ao Ideb da UEBZU2, devem ser analisados à luz da complexidade organizacional dessa unidade escolar. A escola polo agrega, em seus indicadores oficiais, os desempenhos não apenas de sua sede, mas também de três anexos que integram sua estrutura de atendimento. Cada um desses anexos opera em contextos sociais e territoriais distintos, com realidades específicas que afetam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 7 – Evolução do Ideb da UEBZU2

Ano	Ideb Obtido	Meta Projetada
2009	4,1	4,4
2011	4,1	4,7
2013	4,0	5,0
2015	4,4	5,2
2017	4,2	5,5
2019	5,2	5,8
2021	_ ⁴⁵	6,0
2023	5,9	-

Fonte: INEP (2023).

Embora vinculados administrativamente à escola polo, esses anexos possuem gestões e coordenações pedagógicas próprias, o que implica diferentes formas de planejamento, organização dos recursos e relação com a comunidade escolar. Essa configuração descentralizada, muitas vezes invisibilizada nos dados agregados do Ideb, tende a mascarar desafios e avanços particulares de cada unidade, dificultando a formulação de políticas educacionais mais precisas e eficazes.

Consequentemente, a análise dos dados da Tabela 7 deve considerar que a aparente homogeneidade dos resultados esconde uma diversidade de práticas e desafios educacionais. A centralização dos dados na escola polo pode mascarar avanços ou dificuldades específicas de cada anexo, dificultando a elaboração de políticas mais direcionadas e eficazes.

Assim, para uma compreensão mais precisa dos fatores que influenciam o desempenho da UEBZU2 no Ideb, é fundamental reconhecer a estrutura descentralizada da sua organização

⁴⁵A avaliação foi aplicada, mas não foi considerada pelo Saeb devido à baixa frequência dos estudantes no dia de aplicação das provas.

escolar e os efeitos que essa configuração pode exercer sobre os indicadores de qualidade da educação.

Observamos, dessa forma, que as escolas em análise divergem significativamente em termos de infraestrutura, recursos e problemas cotidianos, o que influencia diretamente a implementação de programas de formação continuada para os docentes. A Tabela 8, na sequência, apresenta dados do Boletim de Desempenho das escolas pesquisadas entre 2011 e 2023 e evidencia disparidades entre as instituições.

Tabela 8 – Boletim de Desempenho das escolas pesquisadas (2011-2023)

Ano	Escola	Indicador Socioeconômico ⁴⁶	Formação Docente ⁴⁷	Quant. de Alunos matriculados	Quant. de Alunos presentes	Taxa de Participação (%)	Média de Proficiência em Língua Portuguesa	Média de Proficiência em Matemática
2011	UEBZU1	Não foi possível calcular (NFC)	NFC	66	Não informado (NI)	98.51	189,97	184,55
	UEBZU2	NFC	NFC	NI	160	89.89	173,47	183,33
2013	UEBZU1	Grupo 3	68,30%	55	NI	94.83	186,86	196,51
	UEBZU2	Grupo 4	40.90%	NI	167	90.27	167,30	179,10
2015	UEBZU1	Médio	80.00%	53	NI	85.48	200,07	203,87
	UEBZU2	Médio	49.30%	NI	165	87.30	181,07	191,13
2017	UEBZU1	Grupo 3	100%	44	37	84.09	211,85	216,90
	UEBZU2	Grupo 4	46.10%	193	175	90.67	181,38	186,00
2019	UEBZU1	Grupo 4	79.20%	55	56	101.82	199,49	219,79
	UEBZU2	Grupo 4	72,00%	206	200	97.09	200,36	205,62
2021	UEBZU1	Grupo 4	75.60%	57	46	80.70	189,69	192,47
	UEBZU2	-	-	-	-	-	--	--
2023	UEBZU1	Grupo 4	81.00%	46	47	102.17	211,37	212,51
	UEBZU2	Grupo 4	78.80%	199	174	87.44	210,18	215,45

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP/Saeb dos anos de 2011 a 2023 (INEP, 2023).

A Tabela 8 oferece subsídios para observar de forma integrada os indicadores de desempenho das escolas UEBZU1 e UEBZU2 e suas condições institucionais, a partir das

⁴⁶O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados seis grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 6, com nível socioeconômico mais alto.

⁴⁷O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental bem como no ensino médio, na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica).

análises das avaliações do Saeb. O recorte apresenta elementos que permitem correlacionar o desempenho acadêmico com variáveis estruturais, como o nível socioeconômico dos estudantes e a adequação da formação docente.

O Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), por exemplo, mostra que ambas as escolas pertencem majoritariamente ao Grupo 4, o que representa os estratos sociais mais vulneráveis. A UEBZU1, que oscilou entre os Grupos 3 e 4, mantém-se consistentemente no Grupo 4 a partir de 2019. Já a UEBZU2 aparece integralmente no Grupo 4 ao longo da série histórica. Essa permanência revela condições estruturais de pobreza persistente, bem como a desigualdade de oportunidades que atinge o público escolar das duas unidades.

Ao cruzar esses dados com a proficiência média em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat.), percebe-se que, embora ambas as escolas atendam populações similares do ponto de vista socioeconômico, os resultados de aprendizagem são melhores na UEBZU1 em praticamente todos os anos observados. Por exemplo, em 2017, a UEBZU1 apresenta média de proficiência em Língua Portuguesa de 211,85, enquanto a UEBZU2 atinge 181,38. Em Matemática, a diferença também é expressiva: 216,90 para a UEBZU1 contra 186,00 da UEBZU2. Essa tendência se mantém em 2023: a UEBZU1 apresenta 211,37 (LP) e 212,51 (Mat.), enquanto a UEBZU2, embora tenha melhorado, ainda está abaixo: 210,18 (LP) e 215,45 (Mat.).

Um possível fator explicativo está no indicador de formação docente adequada. A UEBZU1 mostra índices mais consistentes de professores atuando na área de formação, alcançando 100% de adequação em 2017 e mantendo 81% em 2023. Já a UEBZU2 inicia com 40,9% em 2013 e só atinge 78,8% em 2023, demonstrando uma evolução, mas ainda inferior à da UEBZU1. Esses dados sugerem uma correlação entre a adequação da formação docente e os resultados de proficiência, especialmente quando se considera que ambas atendem perfis socioeconômicos semelhantes.

Outro ponto relevante está na taxa de participação nas avaliações, que varia de forma significativa. A UEBZU1, apesar de sua menor quantidade de alunos, apresenta níveis mais altos de participação em anos como 2011 (98,51%) e 2023 (102,17%), o que sugere um engajamento maior com o processo avaliativo.

Diante disso, é possível afirmar que, embora as duas escolas estejam inseridas em contextos de vulnerabilidade social, a combinação de formação docente mais qualificada, maior engajamento com a avaliação e possível estabilidade na equipe pedagógica contribui para melhores resultados na UEBZU1. A análise apresenta que os resultados não devem ser compreendidos de maneira descontextualizada, mas como expressão das mediações estruturais

que configuram o processo educativo, especialmente em realidades marcadas pela desigualdade.

Ambas as escolas atendem populações que enfrentam restrições de acesso a bens e serviços, o que impacta diretamente o processo de aprendizagem. Em contextos como o de São Luís, marcado por desigualdades, é esperado que essas condições socioeconômicas influenciem negativamente os resultados escolares. Portanto, políticas públicas de equidade educacional, como o fortalecimento de programas de complementação de jornada e ações intersetoriais (educação e saúde) são essenciais.

Outro indicador é o de Adequação da Formação Docente, o qual mostra o percentual de professores com formação compatível com as disciplinas lecionadas. Esse fator tem efeitos sobre a qualidade do ensino, pois supõe-se que professores devidamente licenciados e atuando em sua área têm melhores condições de desenvolver um bom trabalho em razão do domínio técnico desse campo científico.

Sobre este indicador, a UEBZU1 tem desempenho superior ao da UEBZU2 ao longo dos anos. Por exemplo, no ano de 2013, atingiu 68,30%, enquanto a UEBZU2 ficou com 40,90%, demonstrando que ainda existem professores que estão atuando fora da sua área de formação profissional. No ano de 2017, UEBZU1 atinge 100% de adequação, o ponto mais alto da série. Em 2023, mantém um índice elevado (81%), revelando consistência. Já a UEBZU2 melhora com o tempo (de 40,9% em 2013 para 78,8% em 2023), mas ainda apresenta níveis inferiores em comparação à UEBZU1.

Esse dado aponta a urgência de políticas de formação inicial e continuada, bem como da realização de concursos públicos para provimento de vagas, principalmente para escolas com múltiplos anexos, como a UEBZU2, e que enfrentam obstáculos logísticos e de alocação docente que se perpetuam há anos.

Ao mencionarmos a realização de concursos públicos, destacamos a aprovação do Projeto de Lei nº 123/2025, pela Câmara Municipal de São Luís, que altera dispositivos da Lei nº 4.891/2007 (São Luís, 2007) ao ampliar de 24 meses para até 60 meses (5 anos) o prazo máximo de contratação temporária de profissionais do magistério, o que evidencia uma grave incoerência⁴⁸ nas políticas educacionais locais. Embora essa medida seja apresentada como

⁴⁸Utiliza-se aqui o termo incoerência em lugar de “contradição” para respeitar a precisão conceitual exigida pelo materialismo histórico-dialético. Segundo essa perspectiva, contradição é uma categoria ontológica fundamental que expressa a dinâmica interna dos processos históricos e sociais, sendo constitutiva das relações estruturais e das transformações sociais. Já incoerência refere-se a manifestações aparentes ou discursivas dessas contradições, especialmente quando há descompasso entre o que se declara e o que se pratica, como no caso de discursos de valorização da educação acompanhados da precarização do trabalho docente. A incoerência,

solução para suprir a carência de professores na rede pública, ela institucionaliza a precarização das relações de trabalho, ao prolongar vínculos temporários e instáveis que deveriam, por definição, ser excepcionais e transitórios.

A extensão desses contratos enfraquece a profissionalização docente, desestimula o investimento em formação continuada e compromete a construção de vínculos duradouros entre professores, estudantes e comunidade escolar. Além disso, essa prática colide frontalmente com os princípios constitucionais de acesso por concurso público – Art. 37, II, da Constituição Federal (Brasil, 1988) –, convertendo situações emergenciais em estratégias permanentes de gestão de pessoal, o que impacta negativamente a coesão pedagógica, o planejamento escolar e a qualidade da educação ofertada.

Em escolas com alta complexidade administrativa, como a UEBZU2, marcada por múltiplos anexos e dificuldades logísticas, os efeitos da rotatividade e da instabilidade contratual são potencializados, gerando descontinuidade nas práticas pedagógicas e agravando desigualdades educacionais. Diante disso, é urgente retomar o compromisso com políticas estruturantes, como a realização regular de concursos públicos e a garantia de condições dignas de trabalho, a fim de assegurar uma educação pública de qualidade, orientada por princípios de estabilidade, valorização docente e compromisso com o direito à aprendizagem.

A ampliação do prazo de contratação temporária⁴⁹ de professores, frequentemente utilizada como medida dita emergencial para suprir a carência de docentes, evidencia a fragilidade das políticas de valorização e profissionalização do magistério. Embora atenda, em curto prazo, à necessidade de preenchimento de vagas, tal estratégia aprofunda a precarização do trabalho docente, ao promover vínculos laborais instáveis, descontinuidades pedagógicas e insegurança profissional. Nessas condições, muitos professores, receosos de perder o vínculo precário que assegura sua subsistência, acabam por não questionar as políticas vigentes,

portanto, pode ser interpretada como expressão fenomênica de contradições mais profundas do modo de produção capitalista.

⁴⁹ De acordo com a fala do Prefeito Eduardo Braide, atualmente, mais de 1.300 professores contratados integram a rede municipal de ensino de São Luís (Prefeito [...], 2025). Essa informação está em consonância com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constantes nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica referentes ao período de 2020 a 2024, que evidenciam um crescimento expressivo dos vínculos temporários no magistério municipal da capital maranhense. Conforme os registros do INEP, a rede municipal de São Luís contava, em 2020, com 394 docentes sob contrato temporário, 7 terceirizados e nenhum com vínculo CLT. Em 2021, os números foram de 383 temporários, 8 terceirizados e nenhum CLT; em 2022, 347 temporários, 7 terceirizados e nenhum CLT; em 2023, observou-se um aumento para 450 temporários, 6 terceirizados e 5 professores sob regime CLT; e, finalmente, em 2024, registrou-se um salto significativo para 1.180 contratos temporários, 1 terceirizado e nenhum CLT. Esses dados demonstram a ampliação progressiva das contratações temporárias no quadro docente municipal, especialmente a partir de 2023, confirmando a tendência de precarização dos vínculos de trabalho no âmbito da educação básica pública de São Luís. Fontes: Prefeito [...], 2025; INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2020–2024).

aceitando inclusive editais (São Luís, 2022b; Tabela [...], 2025)⁵⁰ que oferecem remuneração inferior, o que reforça a lógica de exploração e a desvalorização da categoria.

Essa prática compromete o planejamento em longo prazo, desestrutura projetos político-pedagógicos e impacta negativamente a inserção crítica na vida escolar dos professores com a comunidade. Em escolas com múltiplos anexos, como a UEBZU2, os efeitos são ainda mais agudos, dada a complexidade da organização e alocação docente. Nesse cenário, torna-se urgente a implementação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores, bem como à realização de concursos públicos que assegurem o provimento efetivo de cargos, promovendo estabilidade, coesão pedagógica e melhoria na qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino.

Os resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática demonstram que a UEBZU1 apresenta maior consistência nas médias de proficiência ao longo do tempo: em Língua Portuguesa, a média sobe de 189,97 (2011) para 211,37 (2023); em Matemática, de 184,55 (2011) para 212,51 (2023). Embora a UEBZU2 tenha apresentado crescimento em 2023, atingindo 210,18 em Língua Portuguesa e 215,45 em Matemática, seu percurso foi mais instável, com médias significativamente mais baixas entre 2013 e 2017.

Esses dados refletem diretamente as desigualdades na formação docente e nas condições socioeconômicas das comunidades atendidas. No caso da UEBZU2, a complexidade da gestão, marcada pela presença de três anexos com realidades distintas, também pode dificultar a implementação efetiva de projetos pedagógicos integrados, impactando negativamente os resultados.

Outro elemento relevante na Tabela 8 diz respeito ao número de alunos e à taxa de participação no Saeb. A UEBZU2 tem apresentado, no decorrer dos anos, um contingente maior⁵¹ de alunos, o que impõe demandas mais complexas à gestão, especialmente em termos de infraestrutura e recursos humanos. Já a UEBZU1, com menor número de matrículas,

⁵⁰O Processo Seletivo Simplificado da SEMED (Edital nº 001/2022) teve como objetivo a contratação temporária de professores para a rede municipal de São Luís, com validade de 1 (um) ano, prorrogável por igual período. Para a função de Professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a remuneração prevista foi de R\$ 3.072,54 para jornada de 24h semanais, enquanto os professores dos Anos Finais (6º ao 9º ano) receberam R\$ 2.560,45 para 20h semanais, com um total de 234 (ampla concorrência) vagas imediatas apenas para Anos Iniciais, além de cadastro de reserva. Em contraste, a Tabela Salarial do Magistério Municipal (2025) indica que o professor concursado em início de carreira (Nível Superior – Classe I, 24h) recebe R\$ 3.988,88, e para 40h semanais o valor chega a R\$ 6.648,16. Isso demonstra que o salário ofertado no processo seletivo temporário é inferior ao do docente efetivo, aprofundando a precarização e revelando a disparidade entre vínculos temporários e cargos de carreira.

⁵¹No ano de 2021, embora os estudantes tenham realizado a avaliação, as escolas não conseguiram atingir o percentual necessário de participação para a elaboração do boletim de desempenho.

apresenta taxas de participação que, em alguns anos, ultrapassam 100%, o que pode estar relacionado a inconsistências nos dados ou a reavaliações pós-testes.

Em um cenário no qual os sistemas de avaliação são utilizados como base para decisões administrativas e alocação de recursos, torna-se imprescindível questionar o caráter técnico-aparente dessas escolhas, que carregam em si uma orientação político-ideológica. A educação, entendida como direito social, deve ultrapassar a lógica performativa dos indicadores e se afirmar como prática social comprometida com a ampliação dos direitos e com a democratização do acesso ao saber historicamente acumulado.

No marco da crítica histórico-social da educação, Dangió (2012) destaca que políticas de alfabetização atreladas à lógica gerencialista falham, pois não consideram as particularidades regionais e as desigualdades sociais. A pressão por metas e resultados imediatos muitas vezes obscurece o papel da escola como um espaço de formação crítica e cidadã. De acordo com Hypolito (2010, p. 1340):

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, que passa a ser determinante para as definições educativas. Como exemplo disso pode-se destacar o deslocamento discursivo pelo qual tem passado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), regido por economistas e por critérios economicistas para interpretar o fenômeno educativo (vide IDEB).

Em São Luís, essa perspectiva é evidente nos resultados do Ideb, pois o foco em avaliações padronizadas ignora as condições materiais precárias e as demandas por uma formação docente robusta e consequente. Uma prova dessa pressão por resultados é a atual legislação, tendo em vista o Decreto nº 61.353, publicado em 28 de abril de 2025 no Diário Oficial de São Luís, que institui o “Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís” (São Luís, 2025b).

Tal normativa, ligada ao Programa “Educa São Luís” (São Luís, 2024b), estabelece bonificações financeiras aos profissionais da educação da rede municipal mediante o cumprimento de metas baseadas no desempenho dos estudantes em avaliações externas. A premiação, segundo o artigo 6º, poderá alcançar “até R\$ 6.000,00 (seis mil reais) pelo alcance das metas na Avaliação do SEAMA” (São Luís, 2025a). No entanto, ao desconsiderar as condições objetivas de trabalho dos educadores e a diversidade de contextos escolares, aquele Decreto (São Luís, 2025a) fragiliza os princípios de equidade educacional.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a política de bonificação por desempenho, como a instituída pelo Decreto nº 61.353/2025 (São Luís, 2025b), é uma expressão na função social da escola pública, das contradições e dos imperativos do capital, que reconfiguram o trabalho docente segundo a lógica da produtividade e da meritocracia.

Shiroma (2018), ao analisar o gerencialismo impresso na formação de professores, avalia que as:

[...] articulações entre público e privado, internacional e nacional para refletir sobre dimensões da gestão da educação no tempo presente. Descortina-se uma disputa de classes pela definição das prioridades para políticas públicas. Os reformadores internacionais concorrem para o direcionamento da formação de docentes, de alunos por meio de definições de currículo. Buscam, assim, reconverter os professores [...] definindo o que devem saber e podem fazer. Ao estabelecerem os standards docentes, procuram reconfigurar a escola pública, visam enfraquecer os sindicatos e desorganizar as lutas coletivas (Shiroma, 2018, p. 102).

Ao invés de promover a emancipação humana por meio da alfabetização, a formação continuada em São Luís tem sido instrumentalizada para alinhar a ação pedagógica a parâmetros técnicos e mensuráveis, descolados da realidade concreta das escolas e das comunidades populares. Essa racionalidade gerencial desloca o foco da alfabetização como um direito e um processo humanizador para sua redução a um conjunto de habilidades treináveis, mensuráveis e funcionalizadas ao mercado.

Assim, emerge a pergunta central: a formação continuada, nesse contexto, está a serviço da emancipação docente e da transformação social ou da reprodução da ordem vigente? Essa tensão revela a necessidade de políticas formativas que enfrentem as determinações estruturais da desigualdade e não apenas preparem professores para responder mecanicamente a metas, desconsiderando a práxis docente como atividade consciente, mediada historicamente e voltada à transformação social.

3.2 Qual formação, para quem e a serviço de quê? Contradições e limites das políticas de formação continuada em São Luís

O sistema municipal de ensino de São Luís abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar/INEP (2024a), a rede municipal de ensino é composta por 204 escolas públicas, distribuídas entre a zona urbana e a zona rural, atendendo um total de 75.170 alunos. Desse conjunto, 36.997 matrículas concentram-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O

corpo docente é formado por milhares de professores, entre os quais uma parcela significativa atua especificamente nessa etapa de ensino.

Apesar da dimensão dessa rede, o sistema educacional de São Luís enfrenta desafios estruturais que não se limitam à escassez de recursos materiais e pedagógicos. Esses entraves estão profundamente ligados a diretrizes de orientação gerencialista e de caráter neoliberal, historicamente implementadas pelas gestões municipais. Conforme apresentado no Quadro 1, que sintetiza as políticas de formação de professores alfabetizadores conveniadas com o MEC e/ou desenvolvidas localmente, observamos que esse modelo foi intensificado a partir da gestão do prefeito Tadeu Palácio (PDT) (2002-2008), sob a coordenação do então secretário de educação Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

Nesse período, foi implementado o Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo – por uma cidade que educa e aprende”, uma política de formação docente com foco na alfabetização, cuja finalidade era elevar o rendimento escolar. Essa política estruturou-se em quatro eixos: gestão institucional, rede social educativa, formação continuada e avaliação, por meio da atuação de um comitê permanente de planejamento. Seus efeitos sobre o trabalho docente e os resultados de aprendizagem foram analisados em estudos empíricos e relatórios técnicos da SEMED-SLZ (Prazeres, 2007; Albuquerque, 2008; Coutinho, 2011; Souza, 2021a, 2021b).

Coutinho (2011) afirma que há um descompasso entre o que está posto e o que é executado no decurso dessa política de formação de alfabetizadores, isso porque, na SEMED-SLZ, a exemplo do que é recorrente no Brasil, há um entendimento equivocado sobre a alfabetização, pois comumente aceita-se a ideia de que qualquer pessoa alfabetizada pode ensinar a ler ou que seguir rigidamente um manual garante sucesso. Essas concepções perpetuam o pensamento de que, se um método falhar, a culpa é dos alunos, o que compromete a eficácia das políticas educacionais voltadas à superação de obstáculos ideológicos. Tais barreiras excluem muitos brasileiros, especialmente os de São Luís, do acesso pleno à cultura letrada.

Albuquerque (2008) também coaduna desse preceito, sobre o distanciamento entre a proposição da política pública e o que efetivamente é realizado na escola, uma vez que os formuladores das propostas desconsideram as necessidades reais das instituições escolares e buscam apenas incrementar “novas formas de regulação”. O autor ressalta que o programa de formação continuada, implantado na gestão de Tadeu Palácio (PDT), foi inicialmente marcado por conflitos e resistências, gerando desconforto entre os profissionais da educação devido à

ausência de participação efetiva nas discussões e na elaboração da proposta. Essa limitação comprometeu sua implementação, resultando em embates nas unidades escolares.

Prazeres (2007), por sua vez, observa que a política de formação de professores alfabetizadores, mesmo quando existente, tem se mantido em moldes performáticos, pois os governos não assumem a responsabilidade pelo processo. Tal movimento se expressa na “parceria” entre a SEMED-SLZ e a consultoria Abaporu, que imprimiu à formação um caráter privatizante, por meio da descentralização da gestão educacional. Esse processo revela a transferência da função formativa do Estado para o setor privado, como parte “movimento da reforma empresarial da educação” (Freitas, 2018, p. 54).

Na gestão seguinte, do Prefeito João Castelo (PSDB), essa lógica não foi superada, ao contrário, a omissão do poder público representou nova expressão da racionalidade gerencial: não houve continuidade das ações estruturadas anteriormente, tampouco foi formulado um projeto próprio de formação. O desmonte iniciado em sua gestão atingiu não apenas a política de formação continuada, mas comprometeu estruturalmente a SEMED-SLZ. Conforme análise de Souza (2021b), a formação que vinha avançando em coerência e abrangência foi gradualmente desfeita, esvaziando-se enquanto política institucional. Essa fragilização produziu rupturas nas tentativas de consolidar práticas fundamentadas na mediação teórico-crítica dos conteúdos escolares entre professores alfabetizadores.

Os estudos mencionados apontam que é indispensável que o poder público assuma a formação continuada desde o planejamento até a execução, articulando-se com universidades públicas e profissionais da própria rede. A adesão a lógicas privatistas e o viés ideológico que desresponsabiliza o Estado precisam ser enfrentados, sob pena de comprometer a qualidade e o sentido público da educação.

As consequências desse desmonte foram sentidas diretamente nas salas de aula, com impactos perceptíveis no ensino e na aprendizagem, enfrentada pelos professores com uma greve que durou mais de 60 dias⁵². Nesse contexto, evidencia-se como a ausência de um projeto

⁵²Em novembro de 2011, os professores da rede municipal de São Luís decidiram entrar em estado de greve até 15 de janeiro de 2012, com paralisação prevista a partir do dia 16, caso as reivindicações não fossem atendidas pela Prefeitura, sob gestão do prefeito João Castelo. A decisão ocorreu em Assembleia Geral do Sindeducação, presidido por Maria Lindava Batista, e teve como motivação o descumprimento de decisões judiciais já transitadas em julgado: nos autos do processo nº 17.044/2010, referentes ao não pagamento de retroativos das progressões verticais e horizontais; no processo nº 72.299/2009, que determinava a atualização da tabela de vencimento do magistério a partir de 2004; e no processo nº 18.823/2010, que ordenava a retificação da progressão vertical com a manutenção da progressão horizontal dos professores. Entre as reivindicações também figuravam a retirada da Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) contra o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Magistério, o desbloqueio dos contracheques e fichas funcionais e a denúncia das más condições de infraestrutura escolar. O movimento foi precedido por uma greve de mais de 60 dias em 2010, evidenciando a continuidade da luta da categoria pela valorização profissional (Professores municipais [...], 2011).

de governo compromete a função social da escola pública e acirra as contradições entre as demandas formativas do trabalho docente e os condicionantes políticos e econômicos impostos à educação municipal.

A gestão do Prefeito João Castelo, que somente cumpriu um período de governo, foi substituída por o que se chamou de “forças progressivas”, com a união de vários partidos políticos que aglutinava forças direitistas e de esquerda, resultando na eleição do prefeito Edvaldo Holanda Júnior (PTC/PDT). O primeiro mandato de Edvaldo Holanda, assim como o de João Castelo foi tumultuado com sucessivas trocas de secretários de educação e precedido de inúmeras paralizações mobilizadas pelo Sindeducação. No site do sindicato há inúmeros registros de greves, em uma das quais os professores ocuparam a SEMED:

Durante 10 dias, professores (as) abandonaram seus lares, se mudaram para a Semed e permaneceram firmes e empoderados na luta. Foram dias difíceis, mas superados pela unidade da categoria e firmeza das lideranças sindicais que não fogem à luta. A categoria dos professores, mais uma vez, marca a história da luta sindical de São Luís, que se manteve aguerrida e não cedeu às pressões patronal (sic), seguindo no enfrentamento por melhores condições de trabalho e valorização profissional (Professores [...], 2017).

No segundo mandato do prefeito Edvaldo Holanda Júnior, a gestão da educação pública municipal – sob forte pressão do sindicato e da sociedade, percebendo os resultados das avaliações externas que atestavam uma queda do Ideb nas três avaliações anteriores divulgadas pelo MEC – resolveu implementar, por meio da Consultoria Gazzola e Associados Consultoria LTDA, uma “nova” política educacional, intitulada Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”. No âmbito dessa política, ganha centralidade o “Plano de Intervenção Pedagógica – PIP- 60 lições”, com foco na formação continuada de professores que atuam nas etapas de alfabetização. Souza (2021a, p. 68) explica que:

A ação de formação é coordenada pela consultoria da professora Dra. Ana Lúcia Gazzola, ex-reitora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-secretária de Educação daquele Estado. Nos anos de 2017 a 2020 ela esteve implementando o PIP-60 lições, na rede municipal de ensino de São Luís.

Com base nos documentos do “Plano de Intervenção Pedagógica – PIP-60 lições”, seu principal objetivo era superar o baixo rendimento escolar e melhorar a aprendizagem na alfabetização. Essa política constituiu um dos eixos da formação de professores alfabetizadores em São Luís. Conforme Souza (2021a), o PIP foi marcado pela superficialidade teórico-metodológica e pelo viés tecnicista, caracterizando-se como uma proposta de orientação

cognitivista, com foco na aplicação de tarefas previamente estruturadas, sem mediação crítica nem articulação com a realidade concreta das escolas.

Atualmente, na gestão de Eduardo Braide (Podemos/PSD), a Secretaria de Educação está sob a condução da advogada Anna Caroline Marques Pinheiro Salgado, que conduz a implementação do Programa “Educar Pra Valer”. O programa foi elaborado pela Associação Bem Comum (2025a) a partir da experiência da reforma educacional ocorrida há quase 20 anos em Sobral (CE), e no Programa “Alfabetização na Idade Certa”. O programa se iniciou em 2018, com atuação em 5 municípios brasileiros. Em 2019, houve a expansão para mais 18 municípios, totalizando 23. Em 2021, a previsão era de seleção de mais 25 municípios, totalizando 48 municípios (Lemann, 2024, p. 1).

Em São Luís, o Programa “Educar Pra Valer” (São Luís, 2022a) conta com a parceria da Fundação Lemann, da Lyceum Consultoria Educacional e da Associação Bem Comum, atuando diretamente no desenvolvimento da formação continuada e no monitoramento das avaliações externas por meio de uma plataforma própria, chamada Sistema de Avaliação Educar Pra Valer (SaeV). No ato de sua implementação, o Sindicato denunciou ao Ministério Público e em suas redes sociais que:

[...] de 29 de agosto a 9 de setembro, a rede está aplicando a Avaliação Formativa do Programa Educar pra Valer. Esse processo teria o objetivo de “acompanhar a evolução da aquisição de conhecimento do estudante, ao mesmo tempo em que fornece subsídios para o professor compreender o quão eficiente está sendo seu processo de ensino.” O que é bastante esdrúxulo, uma vez que os instrumentos de avaliação não foram elaborados pelos (as) professores (as) ou com sua colaboração e não levam em consideração a realidade vivida por eles. No entanto, foi atribuída aos (às) professores (as) a responsabilidade de aplicar, corrigir e inserir os resultados da avaliação no sistema da Educar para Valer e no Sistema do MEC!

Claro que concordamos com a realização das avaliações, sobretudo neste momento em que são extremamente necessárias para precisar o impacto da pandemia no desenvolvimento e desempenho dos estudantes da rede, mas por que os (as) professores (as) é que devem acumular mais essa tarefa? Porque, mais uma vez, os (as) docentes terão que pagar a conta? (Avaliação [...], 2022).

Esse modelo, centrado na lógica da eficiência e da responsabilização individual, prioriza metas quantitativas e a racionalização de custos, em detrimento de uma visão mais ampla e inclusiva da educação pública. A formação continuada dos professores, por exemplo, é tratada como uma ferramenta para elevar índices de desempenho escolar, sem uma verdadeira valorização da autonomia docente e sem um investimento consistente em práticas pedagógicas transformadoras. Esse enfoque tecnocrático e meritocrático desconsidera a complexidade das dinâmicas educacionais e o contexto social em que as escolas estão inseridas, como alerta Freitas (2014).

Além disso, o estado precário de muitas escolas, que ainda carecem de manutenção e de recursos tecnológicos, reflete a ausência de um planejamento educacional que contemple, de fato, as necessidades da comunidade escolar. A falta de investimentos adequados é mascarada por programas pontuais, que se concentram em resultados de curto prazo, como o aumento dos índices do Ideb, mas negligenciam o fortalecimento estrutural e pedagógico das instituições. O foco excessivo em avaliações padronizadas como medida de sucesso desvia o debate de questões centrais, como a formação crítica dos estudantes e a democratização do acesso a uma educação de qualidade.

As políticas públicas e os estudos acadêmicos sobre formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, levantados neste estudo, podem ser agrupados em categorias como profissional reflexivo, competências e habilidades, precarização, neotecnicismo, recuperação pós-pandemia e gestão centralizada. No entanto, ao adotarmos uma perspectiva crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica, compreendemos que esses elementos identificados de forma imediata não esgotam as determinações do objeto de pesquisa.

Há outros movimentos de mediação que precisamos realizar para apreender e compreender a realidade constituída por unidades contraditórias em que o objeto é construído. Esse é o caso das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, as quais revelam uma tensão constante entre a proposta de emancipação pedagógica dos professores e a alienação provocada pelo contexto ideológico neoliberal que permeia essas muitas iniciativas.

3.3 Educar pra Valer: uma solução eficaz ou mais uma retórica na formação de professores alfabetizadores?

A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil tem sido marcada por uma ambivalência: enquanto as políticas proclamam estar voltados ao desenvolvimento profissional e à reflexão pedagógica, na prática, mantêm os professores presos a uma lógica de alienação e precarização, sem enfrentar as contradições estruturais do sistema educacional. A formação, quando desvinculada da práxis crítica e transformadora, perpetua o *status quo*, contribuindo para a reprodução das desigualdades e para o enfraquecimento da autonomia docente⁵³.

⁵³ A autonomia docente, neste estudo, não é tomada como uma condição perdida, mas como uma possibilidade historicamente tensionada pelas contradições das políticas de formação continuada. No campo do trabalho educativo, ela não se constitui de forma plena em nenhuma etapa do desenvolvimento histórico, mas se constrói

Em São Luís, a gestão do prefeito Eduardo Braide (Podemos/PSD) implantou o Programa “Educar Pra Valer”, sediando, no dia 22 de março de 2023, no auditório do Palácio La Ravardiére, sede do Executivo Municipal em São Luís, o encontro de gestores municipais do Maranhão⁵⁴ que integram este programa (Figura 6), programação que faz parte da agenda de desenvolvimento da Educação Básica. No encontro estavam presentes prefeitos e secretários de Educação dos municípios de São Luís, Timon, Paço do Lumiar, Vargem Grande, Itapecuru-Mirim e Barreirinhas, com o objetivo de dialogar sobre ações de qualificação em cada cidade (Prefeitura de São Luís [...], 2023).

Figura 6 – Encontro de Gestores do Programa Educar pra Valer em São Luís (2023)



Fonte: Prefeitura de São Luís [...] (2023).

De acordo com o Prefeito Eduardo Braide:

A pandemia atingiu de uma forma muito forte a educação de todo o país e com São Luís não foi diferente. Neste sentido, o Educar Pra Valer é fundamental para que a gente consiga avançar e recuperar esse tempo perdido, além de nos ajudar a implementar outras práticas pedagógicas que, com certeza, vão melhorar muito os nossos índices. Agradeço ao Educar Pra Valer, por meio da Associação Bem Comum,

e se nega em meio às determinações materiais e ideológicas do modo de produção capitalista. O que se observa, portanto, não é uma “perda” de autonomia, mas o bloqueio do seu desenvolvimento enquanto forma de consciência crítica e de domínio consciente da atividade docente (Marx E Engels, 2015; Saviani, 2013).

⁵⁴De acordo com a Secretaria Municipal de Comunicação da Prefeitura de São Luís, também estavam no evento o secretário de comunicação de São Luís (Secom), Igor Almeida; a secretária adjunta de educação de São Luís, Gusmaia Mousinho; o secretário adjunto de planejamento e orçamento, Thiago Henrique Martins; o secretário de educação de Timon, Samuel Sousa; o secretário de articulação política de Timon, Rafael Gomes; a secretária de comunicação Timon, Susy Souza; a chefe de gabinete da Prefeitura de Timon, Sueli Capuama; o secretário de educação de Barreirinhas, Antônio Carlos Lisboa; a secretária de educação de Paço Lumiar, Monique Fialho; o diretor adjunto do EPV, Júlio Cavalcante; o coordenador estadual do EPV, Helder Moita; o coordenador estadual do EPV, Pedro Grandson; o secretário de educação de Vargem Grande, Raimundo Costa; o secretário de finanças de Vargem Grande, Rodrigo Martins; o secretário de comunicação de Vargem Grande, Manoel Mendonça; o prefeito Itapecuru-Mirim, Benedito Nascimento; o assessor de comunicação Itapecuru-Mirim, Luzimar Rodrigues; o secretário de gestão e finanças de Itapecuru-Mirim, Luciano Nunes; o secretário de educação de Itapecuru-Mirim, Hilton Neves; o coordenador da Associação Bem Comum, José Augusto Araújo; e o superintendente de planejamento da rede e regime de colaboração da Seruc, João Paulo Lima.

a todos os envolvidos nessa cooperação e a todos os prefeitos e secretários que vieram à nossa cidade nessa troca de experiências que está sendo muito positiva para todos (Prefeitura de São Luís [...], 2023).

Analisar apenas um excerto da fala de Braide é temeroso, pois é um recorte do momento da apresentação em um evento. Contudo, como pessoa pública e representante do executivo do município, é necessário se ter cuidado com seu discurso. A análise do comentário de Eduardo Braide nos permite uma crítica sobre o contexto e as implicações do Programa “Educar Pra Valer”.

Quando Braide afirma que o Programa “Educar Pra Valer” é fundamental para avançar e recuperar o “tempo perdido” da pandemia, é necessário questionar a falta de uma abordagem crítica que analise as causas estruturais que sempre afetaram a educação de São Luís e do Brasil. A pandemia certamente agravou os problemas educacionais, mas eles são históricos e resultaram de profundas desigualdades no acesso à educação e nas condições socioeconômicas da população.

Cumpramos observar que, no quadro da luta de classes, mesmo as crises conjunturais são encaradas em perspectivas opostas pelas classes em confronto. Enquanto a classe dominante tende a encarar as crises como simples disfunções que apenas exigem rearranjos (reformas), a classe dominada tenderá a encarar as crises conjunturais como expressão das contradições de estrutura, buscando explorar a crise de conjuntura para mudar a correlação de forças tendo em vista a transformação estrutural da sociedade. É o que está ocorrendo com a crise sanitária que tende a ser utilizada pelos setores dominantes da sociedade para aprofundar as formas de dominação enquanto as classes dominadas constatarem que se escancara a incapacidade da (des)ordem social dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia impondo-se a necessidade de sua superação pela construção de uma nova sociedade em que a apropriação dos meios de produção e dos produtos do trabalho seja socializada em consonância com os processos de produção já socializados pelo próprio capitalismo (Saviani, 2020, p. 5).

Sob essa perspectiva, a crítica que realizamos é que há uma simplificação dos desafios educacionais ao focar na recuperação do “tempo perdido” sem mencionar as raízes históricas das desigualdades educacionais. A pedagogia histórico-crítica propõe que a educação deva promover a emancipação do indivíduo por meio da apropriação crítica do conhecimento historicamente acumulado. No entanto, programas educacionais que não dialogam com a totalidade das condições sociais, econômicas e culturais da sociedade em que se inserem tendem a ser paliativos e não emancipadores.

Um programa educacional que não se alinha com outras políticas públicas e não considera o contexto mais amplo tende a se tornar limitado em sua eficácia. O Programa “Educar Pra Valer” parece, na fala de Braide, ser tratado como uma solução quase isolada, sem

um debate mais amplo, inclusive com a categoria de professores, sobre como ele se articula com as demais políticas de combate à desigualdade e ao déficit educacional na cidade e no estado. Além disso, não é discutido como o programa está articulado com os desafios econômicos e sociais que impactam diretamente a educação, como a pobreza, a violência, a superlotação na sala de aula, desvio de função, a desvalorização dos professores e a precariedade da infraestrutura escolar.

Portanto, para uma implementação consequente, ou seja, para a eficácia do programa, seria necessária uma ação integrada com outras políticas sociais e econômicas que enfrentassem as causas estruturais das desigualdades educacionais. Tais ações estariam resguardadas no plano de ação?

Uma questão pertinente aqui é o que Saviani (2021b, p. 55) denomina “acionamento de mecanismos de recomposição de hegemonia”, ou seja, a incorporação de discursos e práticas que, sob a aparência de inovação e eficiência, reafirmam a lógica dominante de organização do trabalho pedagógico. Embora Saviani discuta esse processo em termos mais amplos da política educacional brasileira, sua reflexão ajuda a compreender como programas como o Educar pra Valer podem operar pela reconfiguração da hegemonia, ao reforçar o controle didático e a subordinação da prática docente a metas e resultados padronizados.

Essa análise nos leva a refletir se o discurso emergencial de enfrentamento das perdas pandêmicas não estaria operando mais uma vez como estratégia de manutenção da ordem, mobilizando soluções aparentes que, na verdade, não enfrentam os problemas estruturais da educação pública.

Outro fato é que Braide menciona a recuperação do “tempo perdido” durante a pandemia, mas uma questão central é se um único programa educacional, por mais bem intencionado e estruturado que seja, é capaz de reverter tanto os danos causados pela pandemia quanto os déficits históricos da educação em São Luís. A pandemia expôs problemas já vivenciados pela rede de ensino, como a exclusão digital, o abandono escolar e a perda de conteúdo. No entanto, os problemas educacionais em São Luís, como na grande parte do Brasil, são anteriores à pandemia e estão relacionados à precariedade das condições de ensino, à formação integrada dos professores e à falta de infraestrutura nas escolas.

A pedagogia histórico-crítica defende que a educação deve estar voltada para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, o que exige transformações estruturais profundas. Uma simples implementação de um programa de recuperação pós-pandemia pode até mitigar parte dos danos recentes, mas não resolverá os déficits históricos que são resultado

de uma estrutura educacional que serve, muitas vezes, para manter as desigualdades sociais, em vez de reduzi-las.

Segundo Saviani (2012), o trabalho educativo consiste em formar, de maneira direta e intencional, em cada indivíduo, uma essência humana que é construída historicamente e de forma coletiva pela sociedade. Nesse sentido, o trabalho educativo deve ser visto como um processo que vai além da recuperação de lacunas no aprendizado. Ele deve contribuir para a formação integral do ser humano e para sua capacidade de compreender e transformar a realidade social, por meio da transmissão de conteúdos historicamente produzidos em suas formas mais desenvolvidas.

O discurso de Braide, ademais, não aborda essa dimensão mais ampla do trabalho educativo, centrando-se na ideia de melhorar índices e recuperar o tempo perdido. A educação, em uma perspectiva emancipadora, não pode se limitar a metas quantitativas ou ao aumento de índices de desempenho, pois seu papel fundamental é promover a emancipação humana e coletiva potencializando sua inserção crítica na sociedade. Portanto, a eficácia de qualquer programa educacional, como o Programa “Educar Pra Valer” deve ser avaliada não apenas por suas metas imediatas, mas por sua capacidade de contribuir para essa formação humana mais ampla.

Um ponto relevante que destacamos é a presença das Secretarias de Finanças e Administração e a discussão sobre o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS Educacional) e o Fundeb. A questão aqui é que há um interesse claro em alinhar programas com políticas fiscais e financeiras, como o ICMS Educacional⁵⁵ e a complementação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR). Diferentemente do VAAT, que assegura maior equidade por meio da redistribuição com base na capacidade de arrecadação dos entes federados, o VAAR não significa um acréscimo automático de recursos para os municípios. Trata-se de um mecanismo que condiciona a manutenção da complementação da União ao cumprimento de exigências ligadas à melhoria da aprendizagem, à equidade no acesso e à valorização dos profissionais da educação.

⁵⁵ A Emenda Constitucional nº 108/2020 define três modalidades de complementação da União ao Fundeb: o VAAF (Valor Anual por Aluno do Fundeb), mantido; o VAAT (Valor Aluno Ano Total), que amplia a redistribuição considerando a disponibilidade financeira e o potencial de arrecadação dos entes; e o VAAR (Valor Aluno Ano Resultado), parcela de 2,5% cujo acesso depende do cumprimento de condicionalidades de gestão e da evolução de indicadores de atendimento e aprendizagem, com redução de desigualdades. A EC 108/2020 também altera o critério da cota-parte municipal do ICMS, determinando que no mínimo 10 p.p. sejam distribuídos com base em indicadores de aprendizagem e equidade; essa regra é autônoma em relação ao Fundeb/VAAR. (Brasil, 2020)

Assim, os municípios que não atenderem a esses critérios podem perder parte dos repasses, o que levanta dúvidas sobre os reais objetivos da implementação de programas como o Programa “Educar Pra Valer”, se de fato estão mais focados em melhorar índices ou em garantir a complementação de recursos de que o ente precisa para uma verdadeira transformação educacional.

A presença de secretários que não estão diretamente ligados à educação, mas sim à gestão financeira, sugere que o programa também pode estar sendo instrumentalizado como uma estratégia para captar mais recursos, em vez de ser uma resposta efetiva aos problemas educacionais. O alinhamento de interesses econômicos com metas educacionais quantitativas pode desviar o foco das necessidades reais dos estudantes e da comunidade.

Analisando o site da Associação Bem Comum (2025a)⁵⁶, identificamos que esta instituição foi criada em 2018 e se autodefine como uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos⁵⁷, organizada como associação civil de caráter educacional. Seu objetivo declarado inclui, entre outros, contribuir para a formulação e/ou implementação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento humano integral, especialmente na área da educação.

Segundo o site (Associação Bem Comum, 2025a), a associação é composta por profissionais com experiência em gestão pública, com atuação tanto em redes municipais de ensino quanto na administração da educação em diversos estados brasileiros. É responsável pelos programas “Educar pra Valer” e “Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração” (PARC), em colaboração com outras organizações não governamentais. Tem como parceiros o Instituto Natura, Fundação Vale, [B]³ e Fundação Lemann (Associação Bem Comum, 2025a).

O Programa “Educar Pra Valer”:

⁵⁶Essa associação está inscrita no CNPJ/MF sob o nº 30.275.386/0001-05, com sede na cidade de Fortaleza (CE), localizada na Avenida Washington Soares, nº 55, sala 707, no bairro Edson Queiroz, CEP 60175-657, representada por seu diretor presidente Maurício Holanda Maia. Esse diretor também exerceu as funções de professor titular da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Secretário Municipal de Educação do município de Sobral (CE). Atuou também como Secretário Adjunto da Educação do Estado do Ceará (2007-2014) e como Secretário de Educação do Estado do Ceará (2014-2016). Atualmente, é Secretário da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (SASE) do Legislativo da Câmara Federal (Associação Bem Comum, 2025a).

⁵⁷ O chamado investimento social privado não representa, necessariamente, aporte adicional para a educação pública, uma vez que em grande medida decorre de renúncias fiscais, ou seja, recursos que deixariam de ser recolhidos pelo Estado. Sob a aparência de filantropia, tais iniciativas convertem incentivos em capital político, legitimando a presença de grupos empresariais na definição de agendas e decisões educacionais. Nesse processo, fundações e institutos privados assumem funções próprias do Estado, difundindo uma lógica gerencial que subordina a escola pública a padrões de eficiência e desempenho típicos do setor empresarial, em detrimento da concepção de educação como direito social e bem comum (Fundação Lemann, 2024).

[...] em parceria com a Fundação Lemann tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, consiste no apoio técnico a alguns municípios brasileiros com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas. Missão: Apoiar estados e municípios para garantir educação de qualidade de forma efetiva, equitativa e sustentável durante todo o ciclo educacional, com ênfase na alfabetização até os 7 anos de idade. Visão: Todas as crianças aprendendo o esperado para suas idades como condição para serem protagonistas da sua vida e para a construção de um país justo e democrático. Crença: Crença no potencial de aprendizagem do aluno; Equidade educacional e social; Ações baseadas em evidências; Transformação sistêmica por meio de políticas públicas; Foco em resultado alinhado aos processos bem definidos; Acreditamos, persistimos e fazemos acontecer: vai dar certo!; Simplicidade e transparência; Relações colaborativas e saudáveis (Associação do Bem Comum, 2024, p. 1).

O grupo executivo da Associação Bem Comum participou ativamente na reforma educacional de Sobral (CE), onde o Ideb nos anos iniciais do ensino fundamental subiu de 4,0 para 8,4 entre 2005 e 2019, superando a média nacional de 5,7 em 2019. Além disso, contribuiu para a criação do Programa “Alfabetização na Idade Certa” (PAIC) em 2007, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Ceará, com o objetivo de replicar em outros municípios do estado. O trabalho envolve um acompanhamento próximo das secretarias municipais de educação, com visitas para a implementação das medidas nos municípios participantes dos programas.

Esse controle na implementação se dá por uma metodologia que é implementada em um ciclo de 4 anos (Figura 7). A atuação do programa consiste na promoção de cinco eixos básicos: Gestão da rede, Gestão pedagógica, Formação, Acompanhamento e Sustentabilidade.

Figura 7 – Ciclo de Implementação do Programa “Educar pra Valer”



Fonte: Associação Bem Comum (2025a).

Segundo os propositores, o Programa “Educar Pra Valer” está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018d). Os docentes, atuando com base nas competências e habilidades previstas nesse documento, deveriam alcançar os objetivos propostos. Compartilham a perspectiva de que todas as crianças brasileiras devem ser “[...] alfabetizadas na idade certa, como ponto de partida de um processo formativo que as capacite a ser protagonistas em suas vidas e na construção de um país mais justo e próspero” (Associação Bem Comum, 2025a). Tal prioridade está em consonância com a BNCC, que enfatiza:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, garantindo amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de forma articulada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, além de seu engajamento em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2018d, p. 58).

Para cumprir esse objetivo, foi firmado Acordo de Cooperação Técnica (ACT) nº 20/2022 (São Luís, 2022a), com vigência até 31 de dezembro de 2024, entre o município de São Luís e a Associação Bem Comum. Compete ao município de São Luís garantir os dados e condições necessárias para a execução do Programa “Educar Pra Valer”, incluindo participação em agendas, designação de lideranças, realização de avaliações externas, oferta de materiais e formações, apoio logístico e normativo, além da disponibilização de infraestrutura, pessoal e fiscalização das ações previstas, sob coordenação da representante designada pela Secretaria Municipal de Educação.

Segundo o documento, o ACT tem como objetivo a implementação do Programa “Educar Pra Valer”, com ações de assessoria, capacitação e consultoria para aprimorar a gestão e as políticas educacionais, conforme Plano de Trabalho, dispensando chamamento público conforme a Lei nº 13.019/2014 (Brasil, 2014b). Assim, compete à Bem Comum fornecer gratuitamente ao município consultoria, assessoria técnica e materiais exclusivos para a execução do programa. Deve, ainda, informar previamente sobre eventuais dificuldades na captação de recursos, visando à readequação conjunta do Plano de Trabalho. Também é responsável pelas despesas relativas às atividades sob sua responsabilidade, conforme definido no referido Plano (São Luís, 2022a, p. 3).

No Plano de Trabalho estão descritas as metas a serem atingidas por meio da consultoria:

Como meta, almeja-se a melhoria dos indicadores de rendimento e desempenho dos alunos ao longo dos quatro anos, objetivando: Consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade; Eliminar o abandono escolar. Reduzir a

distorção idade série; Elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática de acordo com os parâmetros da prova Brasil; Superar [sic] das metas do IDEB previstas pelo Ministério da Educação; A proposta é desenvolver, em parceria com as equipes municipais, as seguintes ações: Diagnóstico inicial da rede. Construção de um plano de ação focado na melhoria da aprendizagem e sucesso dos alunos. Formações para os gestores da secretaria com o objetivo de fortalecer o acompanhamento das escolas, bem como a apropriação de dados e indicadores escolares, por parte da equipe, com foco na melhoria dos resultados educacionais. Qualificação da formação dos gestores escolares com foco na gestão pedagógica. Subsídio pedagógico e metodológico para a estruturação da política de formação de professores da rede. Apoio à implementação das avaliações de diagnóstico da rede. Leitura de resultados da avaliação e sua consequente repercussão na formação e intervenção pedagógica, e também na gestão. Suporte à implementação de rotinas de acompanhamento às escolas. Suporte a ações de comunicação e sustentabilidade do programa na rede, bem como a valorização dos profissionais da educação. Reordenamento de rede. Consultoria em financiamento da educação (São Luís, 2022a, p. 7).

Estas metas educacionais registradas no Plano de Trabalho adotam a lógica da formação por competências, refletindo a hegemonia da racionalidade instrumental imposta pelo modo de produção capitalista à educação. Nesse modelo, a escola é concebida como espaço de preparação de mão de obra, e não como lugar de formação humana integral. Em concordância com a análise, Pereira (2022, p. 91-92) afirma que:

As empresas privadas têm oferecido ao setor público [...] um ensino direcionado a atender a lógica do mercado, o que tem se refletido na organização dos tempos e rotinas de trabalho docente, nas unidades escolares e na formação dos professores, em especial, na política educacional, contribuindo para instituir formas de controle do trabalho docente e uma tendência à privatização da educação, dificultando sua expansão como direito de todos e garantia do Estado.

A centralidade das metas técnico-operacionais, frequentemente elaboradas sem a escuta ativa dos professores, revela um processo de tomada de decisão verticalizado, no qual os sujeitos do trabalho educativo são deslocados de seu papel formador para a posição de executores de políticas alheias à realidade concreta de sua prática pedagógica. Segundo Delgado, Magalhães e Piccinini (2023, p. 136-137), “um projeto de formação por competências atende ao setor mercantil [...] reduz a formação [...] retira dos docentes a produção e a condição do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente reforça o esvaziamento dos saberes que compõem a docência em concepção sócio-histórica”.

Como parâmetros, o ACT em seu Plano de trabalho destaca ainda que:

As metas serão aferidas principalmente pelos indicadores fornecidos pelo MEC/INEP relativos ao rendimento e aprendizagem dos estudantes. Em parceria com a rede municipal, o programa fomentará avaliações externas ao término do ciclo de alfabetização e ensino fundamental I para acompanhar ano a ano a evolução da aprendizagem dos estudantes da rede municipal. Também haverá indicadores de

processo, em relação às ações determinantes para o sucesso da aprendizagem: Formação de professores e de coordenadores pedagógicos. Formação de gestores municipais. Reordenamento da rede. Cumprimento do calendário letivo. Implantação de acompanhamento às escolas. Incentivos a escolas atrelados ao alcance das metas (São Luís, 2022a, p. 9).

A participação dos professores na formulação e execução das políticas torna-se simbólica e superficial, limitada a espaços previamente definidos pelas estruturas de gestão. A escuta docente, para que se efetive de forma transformadora, exige a reconstrução dos espaços decisórios e a vinculação entre a política educacional e as condições concretas da prática pedagógica. Nesse modelo, o trabalho docente é progressivamente subordinado a métricas predefinidas, incentivando a competição entre profissionais e a fragmentação da práxis educativa, em detrimento da colaboração e da formação humana.

Para a Associação Bem Comum, na apresentação do “Caderno do Plano de Ação de São Luís”:

A boa escola possui uma liderança sempre presente e é uma referência para professores, alunos e demais funcionários para uma assiduidade engajada. Professores e gestores praticamente não faltam. Uma importante diretriz é que esta escola deve garantir tempo para o professor efetivamente estudar, pesquisar e planejar. Na boa escola há clareza de objetivos, metas, equidade quanto à aprendizagem, bom clima de trabalho, espaços limpos e organizados, atenção aos estudantes e ao seu direito de aprender, entre outros requisitos. O presente caderno tem o propósito de ajudar a secretaria de educação a definir um plano de ação considerando o compromisso com o sucesso da aprendizagem na rede pública. Ele está dividido em três partes: a Parte I apresenta o Programa Educar pra Valer, seus objetivos e sua atuação na parceria com as redes educacionais. A Parte II apresenta definições conceituais sobre o plano de ação e pontos importantes para sua elaboração e acompanhamento. Na Parte III, são dadas diretrizes e fornecidos instrumentos para que o município coloque a mão na massa e construa as metas e ações estratégicas de sua política educacional. O produto disso é o Plano de Ação do Município. Através dele, o programa Educar pra Valer organizará a agenda para todo o apoio e acompanhamento a ser dado ao município durante a parceria (São Luís, 2014, p. 2-3).

Retomamos por meio da citação a apresentação do caderno, discutindo esta noção de “direito de aprendizagem” usada de forma ambígua, muitas vezes deslocando a responsabilidade do Estado para a sociedade, conforme alerta Saviani (2021b). Para esse autor, a educação já é, legalmente, um direito garantido e o foco deveria estar nas condições concretas da escola, como infraestrutura, valorização e formação docente. As avaliações externas acabam ditando o currículo, esvaziando o trabalho pedagógico e reduzindo o papel da escola à preparação para testes.

A proposta da Associação Bem Comum, embora afirme o compromisso com o direito de aprender, baseia-se em metas e padronizações que priorizam resultados. A escola “boa”

descrita é funcional e organizada, mas ainda enxerga a aprendizagem como cumprimento de objetivos mensuráveis. Nesse contexto, o trabalho pedagógico é regulado por indicadores, e o direito de aprendizagem se afasta da formação crítica e omnilateral, limitando a participação ativa dos professores na construção curricular.

Assim, compreendemos que “[...] a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediado, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 2021b, p. 58).

No “Caderno do Plano de Ação” (São Luís, 2014), após os objetivos estratégicos que se repetem no ACT e no Plano de Trabalho, também estão organizados seis eixos: gestão da rede educacional; avaliação; formação; acompanhamento escolar; e sustentabilidade e comunicação. Cada eixo possui ações estratégicas. De acordo com o documento: “[as] metas estarão vinculadas estritamente às atividades finalísticas do sistema educacional - ensino e aprendizagem. As demais ações serão atividades meio, por isso são denominadas ações estratégicas” (São Luís, 2024a, p. 14).

Dos seis objetivos nos deteremos na análise do “objetivo 1: Alfabetizar todas as crianças na idade certa, até o segundo ano do Ensino Fundamental” (São Luís, 2024a). A meta para o atingimento deste objetivo se desdobra em 11 ações estratégicas, dentre as quais: mapear e diagnosticar o nível de alfabetização, com uso de dados estatísticos e avaliações externas; acompanhar a aprendizagem de modo contínuo, a partir de visitas e relatórios técnicos; identificar o perfil do professor alfabetizador, articulado ao Documento Orientador; organizar turmas com base em dados de aprendizagem, incluindo realocações de professores; ofertar formação continuada mensal para professores e coordenadores; formar tutores para apoiar práticas pedagógicas eficazes; acompanhar e avaliar a formação docente; estabelecer metas por escola; criar premiação por resultados em alfabetização; garantir condições básicas de funcionamento das escolas; e melhorar a infraestrutura escolar.

A previsão de reorganização de turmas e realocação de professores, com base em resultados de desempenho, introduz uma lógica de vigilância e controle pedagógico que reduz o trabalho docente a parâmetros operacionais. Nessa dinâmica, o professor passa a ser monitorado por meio de avaliações e relatórios técnicos, não como parte de um processo coletivo de formação e reflexão, mas como elemento a ser gerenciado conforme a produtividade atribuída. Essa forma de gestão tende a desconsiderar os vínculos pedagógicos construídos com os estudantes, bem como, o contexto escolar concreto em que o docente atua. Ao privilegiar ajustes funcionais em nome da eficácia, tais ações corroem as dimensões ético-políticas da

docência e fragilizam a constituição do projeto educativo enquanto expressão de um compromisso com a formação plena dos sujeitos.

É nesse marco de racionalidade técnico-instrumental que se insere a Tabela 9, na qual são apresentados os percentuais da linha de base, as metas anuais e os resultados obtidos no processo de monitoramento da alfabetização das crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Os dados referem-se às avaliações estaduais e às aplicadas pelo Programa “Educar Pra Valer”, com foco na Leitura Oral e na Avaliação Somativa.

Tabela 9 – Metas para alfabetização do 1º e 2º do ensino fundamental

	Linha de Base		Meta - % Crianças alfabetizadas				Resultado Obtido			
	Ano	Resultado	2023	2024	2025	2026	2023	2024	2025	2026
Avaliação Nacional	-									
Estadual	2021	8%	15%	20%	25%					
*EpV										
Leitura Oral	2022	28.3%	70%	80%	90%	100%	43%			
**EpV										
Somativa	2023		70%	80%	90%	100%	62%			

*EpV Leitura Oral 2º ano: leitor sem fluência e leitor com fluência

**EpV Somativa 2º ano: nível intermediário e adequado

Fonte: São Luís (2024a, p. 15).

A definição de metas progressivas e quantitativas para a alfabetização revela uma estratégia orientada pela lógica da gestão por resultados, característica das reformas educacionais alinhadas à racionalidade neoliberal. A projeção de crescimento de 28,3% para 100% (Leitura Oral) e de 70% para 100% (Avaliação Somativa) até 2026 evidencia uma escalada de expectativas mensuráveis que ignora as determinações objetivas do processo de escolarização.

Ao não considerar mediações fundamentais como as condições de trabalho docente, o tempo pedagógico, a infraestrutura escolar e as desigualdades históricas de acesso ao conhecimento, esse tipo de planejamento reforça uma abordagem idealista e voluntarista, sustentada em metas abstratas. Repete-se, assim, uma estratégia recorrente nas políticas educacionais brasileiras: deslocar para o futuro a resolução de problemas estruturais, reconfigurando o fracasso das metas anteriores como promessa de êxito vindouro. Essa lógica performativa não transforma a realidade educacional concreta, apenas a gerencia sob critérios tecnocráticos que obscurecem as contradições fundamentais do sistema público de ensino.

Ainda que os resultados de 2023 (43% na Leitura Oral e 62% na Avaliação Somativa) indiquem avanços numéricos em relação à linha de base, permanecem distantes das metas estipuladas para o ciclo avaliativo, o que tende a intensificar a pressão sobre os professores e

as escolas, ao transformar o processo de alfabetização em uma lógica meritocrática de competição por desempenho. Tal orientação, expressa no próprio Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís, reduz a complexidade do trabalho pedagógico a métricas de curto prazo.

Além disso, não se pode desconsiderar a possibilidade de que esses resultados estejam sendo alcançados por meio de mecanismos compensatórios ou estratégias pontuais, muitas vezes desconectadas de transformações estruturais e pedagógicas mais duradouras. Em contextos marcados por precariedade e desigualdade, tais incrementos pontuais são frequentemente utilizados como evidência da eficácia de programas cuja sustentabilidade é frágil, gerando a ilusão de que a direção adotada é correta, quando, na realidade, os fundamentos do processo educativo permanecem intocados.

A classificação dos alunos em níveis e percentuais (fluyente, intermediário e adequado) reforça a lógica da padronização e da comparação, obscurecendo os processos subjetivos, sociais e históricos que compõem o ato de aprender. Ao centrar a avaliação nos produtos (percentuais), o processo formativo e a autonomia pedagógica do professor são secundarizados, intensificando-se a alienação do trabalho docente, conforme ressalta Oliveira (2015, p. 640-641):

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. Ao concentrar as atenções na eficiência do sistema, esses governos miram o melhor desempenho, baseado no mérito alcançado a partir de suposta igualdade de condições, como critério de justiça. Tanto mais grave isso se torna se consideramos as desigualdades internas no sistema educacional brasileiro e os poucos mecanismos capazes de promover alguma equidade.

Essa lógica é reforçada pelo uso de avaliações externas como fundamento para decisões político-pedagógicas, descoladas da realidade concreta das escolas. Como alerta a autora acima citada, ao se adotarem sistemas avaliativos baseados na eficiência e no mérito, os governos deslocam o debate do direito à educação para o desempenho padronizado, agravando as desigualdades já existentes.

A maioria das ações já mencionadas nesse estudo, previstas no Plano de Ação, concentra-se na formação continuada dos professores alfabetizadores, no acompanhamento pedagógico sistemático e na orientação sobre práticas de intervenção pedagógica. As ações incluem desde a elaboração do “Documento Orientador do Perfil do Professor Alfabetizador” até a formação de gestores escolares e reorganização de espaços físicos e recursos tecnológicos

para viabilizar os encontros formativos. Tais metas revelam uma tentativa de institucionalizar o modelo de formação com base em resultados, vinculando o desenvolvimento profissional docente à lógica das avaliações externas e ao desempenho escolar.

Além do Plano de Ação, outro documento é o “Protocolos do Programa Educar pra Valer: eixos gestão de rede, formação, avaliação, acompanhamento escolar, sustentabilidade e comunicação”, com seis capítulos, que declara que:

Esta publicação tem como objetivo compartilhar os princípios e protocolos do EpV que estruturam a cooperação técnica com os municípios. Os princípios são compreendidos como as concepções e critérios que embasam e dão sustentação às propostas do EpV. Já os protocolos são processos de trabalho que organizam a implementação das ações. Os princípios e protocolos buscam sistematizar o que é universal na proposta do EpV, de forma a dialogar com a diversidade dos municípios do País. Constituem uma proposta geral que pode e deve ser adaptada a cada realidade municipal (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 15).

De acordo com o documento, o programa orienta-se por princípios como a equidade, a alfabetização na idade certa, o uso de indicadores e metas, a articulação entre formação, avaliação e acompanhamento, a responsabilização⁵⁸ coletiva pelos resultados e o protagonismo dos municípios com respeito aos contextos locais, visando garantir o direito de todos à aprendizagem, promovendo equidade (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?]).

O programa entende que a formação continuada dos professores:

[...] incide nas competências e habilidades que o processo educacional visa desenvolver junto aos alunos, a avaliação se baseia em matriz de referência com essas competências e habilidades, o acompanhamento analisa os resultados da avaliação e propõe estratégias de intervenção pedagógica. A formação é retroalimentada pelos resultados de avaliação e pelas considerações dos professores e dos gestores escolares a respeito das dificuldades no alcance das metas de aprendizagem com todos os alunos (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 20).

Esta atuação do Programa “Educar Pra Valer”, focada nas competências e habilidades da matriz de referência, é cadenciada pela lógica liberal de educação, pois, segundo Saviani (2021b), o saber-objetivo assume caráter contraditório por também funcionar como meio de

⁵⁸A distinção entre responsabilidade e responsabilização é fundamental no campo educacional, sobretudo sob a perspectiva crítica. A responsabilidade refere-se ao compromisso ético e profissional do docente com a formação integral dos estudantes, considerando as condições concretas e históricas do trabalho pedagógico. Já a responsabilização, nos marcos das políticas de *accountability*, impõe uma lógica gerencial de controle baseada em metas, resultados e desempenho individualizado, desconsiderando as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, como observa Ball (2010, p. 45), “responsabilização, ambos os aspectos principais da performatividade educacional – comparação e mercadorização – estão relacionados ao fornecimento de informação para consumidores dentro do fórum do mercado educacional”. Trata-se, portanto, de um deslocamento do foco coletivo e estruturante da educação para uma lógica punitiva e tecnocrática que tende à culpabilização do docente.

produção. A instrução dos trabalhadores, segundo essa lógica, é necessária, mas deve ser limitada ao mínimo indispensável para a sua inserção na sociedade industrial e urbana. Essa formação visa capacitá-los a participar do processo produtivo, cujo objetivo, na lógica capitalista, é a geração de lucro por meio da mais-valia, promovendo, assim, a ampliação do capital.

De outro modo, ao ter em vista apenas os resultados da avaliação, analisamos a partir dos estudos de Duarte (2001), que o Programa “Educar Pra Valer” está alinhado à pedagogia do “aprender a aprender”, pois, longe de representar uma proposta emancipatória, serve à lógica da adaptação às exigências do mercado capitalista. Em vez de promover uma formação crítica e transformadora, esse programa prepara os sujeitos para se ajustarem às condições adversas da sociedade, como o desemprego e a exclusão social, buscando soluções para melhor adaptação. Essa lógica é evidente no Programa “Educar Pra Valer”, no qual, levando em conta as suas formulações, a formação docente é continuamente retroalimentada pelos resultados das avaliações, ou seja, moldada pelas competências e habilidades que os alunos não alcançam, reforçando uma educação orientada por metas mensuráveis em vez de se orientar por princípios de justiça e transformação.

Para a reprodução do capital se tornar-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forma os trabalhadores segundo novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo. [...] Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade [...] (Duarte, 2000, p. 47).

Destacamos o Protocolo 3, intitulado “Construção das bases para a implementação da política municipal com foco na aprendizagem”, que tem como objeto o desenvolvimento de ações necessárias para iniciar a implementação da política com foco na aprendizagem dos alunos e prioridade para a alfabetização no município. Uma de suas estratégias é a da:

Ação 3.5 – Criação do sentimento de urgência para a melhoria dos resultados de aprendizagem das crianças O diagnóstico evidencia ao município a quantidade de alunos que estão na escola sem aprender o que seria esperado. Recomenda-se que o secretário e sua equipe usem esses dados como mote para a criação de um sentimento de urgência para a melhoria dos resultados, a ser disseminado junto à rede de ensino e à população em geral. O sentimento de urgência denota que as ações precisam acontecer no momento presente. Embora todos saibam que a educação é um processo, é preciso reconhecer que é possível conquistar resultados melhores no próprio ano letivo. A noção de processo não pode significar a não garantia do direito à educação a toda uma geração de crianças (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 30).

A Ação 3.5 do Protocolo 3, ao propor a criação de um “sentimento de urgência” para melhorar os resultados de aprendizagem, transfere a responsabilidade do fracasso escolar aos professores e gestores escolares, ignorando as condições estruturais historicamente precárias. Esse tipo de estratégia reforça a ideologia meritocrática e esconde as contradições do sistema, responsabilizando os sujeitos pelas falhas de um modelo que se sustenta pela intensificação do trabalho e pela negação dos direitos básicos à educação pública de qualidade.

O capítulo III do documento é denominado “Eixo formação de professores”. Com a descrição de quatro protocolos e dezesseis ações (Anexo B – Protocolo do Programa “Educar pra Valer” - Fragmento do Eixo Formação).

[...] EpV, o eixo formação também se volta aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, e superintendentes, cujas ações estão protocoladas no eixo gestão escolar (no caso dos dois primeiros atores) e no eixo acompanhamento escolar (no caso dos superintendentes). A formação dos professores tem como objetivo preparar os docentes para promover uma efetiva aprendizagem dos alunos, tendo como referência o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC, documento normativo que orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino do País. O modelo proposto é o de formação em serviço, organizado para contribuir com o trabalho do professor em sala de aula. A formação é subsidiada pelas avaliações diagnósticas, formativas e somativas externas, que sinalizam, por um lado, as habilidades e competências que precisam ser retomadas com os alunos e aquelas que já foram consolidadas e, por outro, o nível de eficiência das atividades que estão sendo realizadas pelos professores para gerar esses resultados. A avaliação permite preparar os encontros de formação levando em consideração a realidade do município. O programa também prevê que as formações sejam um momento de estudo e reflexão sobre a prática, a partir de troca de experiências entre os docentes, que expõem suas dificuldades e compartilham práticas que estejam gerando bons resultados. A formação de professores é articulada ao material didático utilizado pela rede, focando na prática em sala de aula (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 44).

Bem atrelada à BNCC, a formação de professores consolida a lógica de adaptação permanente imposta ao trabalho docente. Como observa Duarte (2000), ela integra um projeto neoliberal que redefine o papel da escola, deixando de ser um espaço de socialização do conhecimento para se tornar um ambiente voltado à formação de sujeitos flexíveis, alinhados às demandas do mercado. Nesse cenário, o adoecimento docente, a sobrecarga de trabalho e a autoalienação tornam-se aspectos centrais, uma vez que o educador é pressionado a alcançar resultados imediatos, mesmo enfrentando o sucateamento da escola pública e a crescente desvalorização da profissão.

Além disso, observa-se uma centralidade crescente atribuída à avaliação, tratada não apenas como instrumento de verificação de aprendizagem, mas como mecanismo de retroalimentação contínua para a formação docente. Isso significa que, ao longo de todo o ano

letivo, o professor é convocado a analisar indicadores e descritores padronizados para reorientar sua prática. Para Afonso (2009, p. 14), a avaliação “pode ser utilizada, entre muitos outros objectivos e funções, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*)”.

Esse modelo de formação, portanto, está inserido em um paradigma de gestão educacional orientado por avaliações externas e pelos princípios da chamada Nova Gestão Pública (NGP). No entanto, conforme já mencionado, optamos por adotar os estudos de Freitas (2018, p. 54), que nomeia esse movimento como reforma empresarial da educação, pois, segundo o autor, o que está em curso “não é dotar o sistema público de uma nova gestão pública, mas destruí-lo”.

Esta reforma empresarial da educação é compreendida como parte de uma estratégia neoliberal de reestruturação do setor público, com ênfase na lógica empresarial aplicada à educação. Essa abordagem visa transformar a escola pública em uma organização empresarial de prestação de serviços, em que o foco se desloca da formação cidadã e do direito à educação para a eficiência operacional e para os resultados mensuráveis. A crítica de Freitas (2018) é contundente ao apontar que essa perspectiva implica a destruição do sistema público de educação, promovendo uma inserção da lógica do mercado nas instituições educacionais e rompendo com os princípios democráticos de gestão e participação coletiva.

Esse modelo de gestão está presente nas diretrizes do Programa “Educação para Valer”, como expresso na citação fornecida, em que o eixo da formação visa garantir a aprendizagem dos alunos a partir de processos altamente padronizados. A formação dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores é estruturada com base em avaliações externas (diagnósticas, formativas e somativas), cujos resultados direcionam as ações em sala de aula. Tal lógica reforça a centralidade dos resultados e o uso de dados como instrumento de controle e responsabilização; algo que Freitas (2018) critica ao identificar como parte do “modelo empresarial” da educação, no qual o ensino passa a ser medido em termos de produtividade e desempenho, afastando-se de uma concepção emancipadora e crítica da educação pública.

Freitas (2012, 2014, 2018) insiste que, diante do avanço da lógica empresarial na educação, torna-se essencial reafirmar a distinção entre o público e o privado. Defende, portanto, que o público deve ser compreendido como um bem comum, gerido democraticamente, em contraste com o privado, que se configura como propriedade e gestão particular. Essa distinção é fundamental para preservar a educação como um direito e não como mercadoria.

Contudo, ainda que necessária, essa diferenciação não é suficiente. No interior do capitalismo, o “público” também se encontra atravessado por processos de privatização indireta, como a apropriação do fundo público por meio de renúncias fiscais, convênios e parcerias com empresas e fundações privadas. Assim, a defesa da educação como bem comum exige não apenas a oposição formal entre público e privado, mas a crítica às formas concretas de mercantilização que submetem a escola pública às exigências da acumulação capitalista e à hegemonia empresarial nos rumos da política educacional.

A proposta de formação em serviço articulada ao desempenho dos estudantes, com base nas habilidades e competências da BNCC, reforça a lógica de controle e responsabilização (*accountability*), na qual os docentes são constantemente monitorados e orientados por metas de desempenho. Esse modelo reflete a atuação do chamado Estado-avaliador, em que “a avaliação passou a ser um instrumento técnico-político de regulação das práticas escolares” (Afonso, 2009, p. 14), deslocando o foco da formação contínua na perspectiva crítica e emancipatória para uma perspectiva gerencial e instrumental.

Nessa mesma direção, Freitas (2012) afirma que:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (Freitas, 2012, p. 389).

Nesse contexto, a formação deixa de ser um espaço autônomo de desenvolvimento profissional para se tornar um mecanismo de correção de trajetórias pedagógicas consideradas ineficazes, com base em resultados de testes. A análise das avaliações externas determina o conteúdo das formações e define o que deve ser retomado com os alunos, pautando as práticas pedagógicas por indicadores de desempenho. Embora haja a previsão de momentos de troca entre os professores, estes se apresentam mais como estratégias para melhoria de resultados do que como espaços autênticos de reflexão crítica sobre a prática docente, apresentando uma tensão entre o discurso de valorização do professor e a sua efetiva condição de executor de prescrições definidas externamente.

A centralidade da BNCC e a padronização dos materiais e estratégias didáticas reduzem as possibilidades de adaptação pedagógica aos contextos locais, o que pode comprometer a relevância e a eficácia das ações educativas em territórios diversos. A formação, nesse modelo, torna-se funcional à lógica de regulação por resultados, contribuindo para a consolidação desta

política educacional; política essa que articula controle centralizado e indução de lógica de mercado, promovendo “o desenvolvimento profissional dos professores” para servir “a exigências de eficiência e eficácia determinadas por modelos externos à escola” (Afonso, 2009, p. 15).

O Protocolo 1 do eixo de formação prevê o uso de material didático estruturado como base tanto para a formação de professores quanto para as práticas pedagógicas em sala. As principais ações são: a) a definição do material didático a ser utilizado, realizada em diálogo com os municípios parceiros; e b) a adoção de rotinas estruturadas no cotidiano escolar. O material, voltado para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental (Figura 9), é disponibilizado em formato digital para impressão pelas redes municipais. Esse material inclui conteúdos e atividades diárias para professores e alunos, utilizado na formação de professores alfabetizadores, e está estruturado em:

Caderno de atividades para os alunos: incluindo atividades diárias de leitura, compreensão textual, princípio alfabético e produção escrita. Nesses cadernos estão contempladas as atividades que trabalham a alfabetização e letramento. Serão quatro cadernos de atividades para os alunos, cada um com quarenta atividades para serem realizadas diariamente, durante um bimestre.

Caderno de textos de fluência: Incluindo textos específicos para o trabalho com a fluência de leitura.

Orientações didática: trazem sugestões de como o professor deve proceder em cada atividade. As atividades são complementares e consoantes ao caderno dos alunos, estão organizadas por blocos e o professor deve utilizá-las para o planejamento e organização de sua aula. Portanto, é fundamental que as orientações didáticas e as atividades dos alunos sejam plenamente dominadas pelo professor antes da aula (Lyceum, 2021a, p. 35).

Figura 8 – Material didático do Programa “Educar pra Valer”



Fonte: Adaptado de Lyceum (2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e).

Ao propor um material didático⁵⁹ padronizado para a formação de professores alfabetizadores (Figura 9), fundamentado nos princípios da BNCC para os primeiros anos do ensino fundamental, o programa estabelece que o foco pedagógico nesses primeiros anos deve ser a alfabetização, integrando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita ao envolvimento dos alunos em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017).

Além disso, neste documento alfabetizar é “[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua

⁵⁹O material didático possui: um manual de orientações gerais e estudos suplementares de Língua Portuguesa e Matemática (Oliveira; Rossi, 2021a), 4 módulos de orientações didáticas de Língua Portuguesa (Lyceum, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d), 3 módulos de Orientações Didáticas Interdisciplinares, um caderno de fluência (Oliveira; Rossi, 2021b, 2021c), 4 cadernos de atividades de Língua Portuguesa e 4 Cadernos Respostas de Língua Portuguesa (Oliveira; Rossi, 2021d, 2021e, 2021f). Os mesmos materiais são ofertados ao professor também para a disciplina de Matemática. Estes materiais estão disponíveis em *Portable Document Format* (PDF) para acesso do professor do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

pelo estudante” (Brasil, 2017, p. 90). Contudo, baseando-se nesta procedência conceitual, ao se analisar a BNCC, é importante destacar que:

No tópico relativo ao componente curricular Língua Portuguesa, as evidências textuais desses problemas podem ser constatadas, por exemplo, pela ausência das palavras ou expressões como “ensino”, “professor”, “conteúdos” de ensino e “objetivos” de ensino. [...] a palavra “professor” aparece pouco mais de uma dezena de vezes, acompanhadas de advertências implícitas e indiretas sobre sua função, que deve ser, não de ensinar, mas de “orientar”, “apoiar”, “fornecer fontes de estudo” [...]. Apesar da forma redundante e tautológica – característica de estratégias de persuasão rotineiramente utilizadas em programas governamentais e muitos estudos acadêmicos brasileiros da área de educação –, tudo o que se propõe para esse componente curricular não consegue esconder o que falta: a especificidade e identidade do ensino de língua portuguesa (e literaturas de língua portuguesa) e da atividade do professor nesse processo, desde o período da alfabetização, a fim de superar o caráter utilitário do ensino escolar de língua portuguesa que se encontra “a serviço” dos “temas integradores” e do conteúdo das demais disciplinas escolares (Mortatti, 2015, p. 200-201).

Conforme exposto acima, Mortatti (2015) aponta a ausência de termos essenciais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, como “conteúdos”, “ensino” e “objetivos”, destacando que o papel do professor é relegado a uma função de apoio, em vez de centralizar o ensino. Essa ausência reflete uma desvalorização do trabalho docente na transmissão/assimilação dos saberes específicos da Língua Portuguesa, o que limita a profundidade com que o ensino da alfabetização é tratado no Programa “Educar pra Valer”.

A autora ainda destaca que:

Em relação ao Componente Curricular Língua Portuguesa, a esses problemas se somam os decorrentes do problema de base que persiste, de forma mais gritante, na etapa escolar destinada à alfabetização. Trata-se do ecletismo teórico-conceitual, com graves inconsistências e incoerências, resultante da reafirmação, não explicitada e tautológica, de ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista, que se tornou hegemônica nas últimas décadas, por meio de sua “naturalização” e disseminação massiva, em programas governamentais e políticas públicas, como verdade científica e autoexplicativa [...] (Mortatti, 2015, p. 199).

Este ecletismo teórico que permeia o ensino da alfabetização, especialmente com a hegemonia de uma perspectiva construtivista, resulta em inconsistências e incoerências. O Programa “Educar pra Valer” parece reafirmar implicitamente essa abordagem, o que pode gerar uma confusão conceitual entre diferentes teorias sem uma articulação clara entre elas. Isso reforça o caráter tautológico e político-ideológico das políticas públicas voltadas para a alfabetização e formação de professores alfabetizadores, que tendem a naturalizar essa abordagem sem questionar suas limitações.

Esta questão conceitual sobre a alfabetização, com destaque para leitura nos faz questionar como se dará a formação de leitores neste programa:

Em relação à leitura, existe uma histórica disputa entre duas visões sobre o que é um leitor proficiente e, portanto, sobre como formá-lo (Soares, 2004): de um lado os partidários da chamada leitura significativa e de outro os que defendem a leitura de base fonológica. Além da necessidade evidente de uma abordagem Histórico-Crítica superar esse formalismo e considerar esses dois processos como momentos dialeticamente integrados, coloca-se o desafio de ir além e perceber que ambas as abordagens limitam a leitura a uma recuperação do **significado** do texto. A partir dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural entendemos que a formação de um leitor implica na capacidade de perceber também o **sentido** do que está escrito (seja um texto ou uma palavra). Luria (1986) chamou de **subtexto** esse sentido subjacente que não se evidencia à primeira vista, mas é essencial para compreender o que está escrito. Tratando da questão de como analisar a legislação, Saviani (1996, p.146) explica que "[...] para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da Lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas". Podemos perceber nessa ideia uma concepção do que é a formação de um leitor (Coelho; Mazzeu, 2016, p. 2584-2585, grifo do autor).

A crítica de Coelho e Mazzeu (2016) também é pertinente ao se discutir a formação de leitores no contexto do Programa “Educar pra Valer”. Os autores destacam a disputa entre visões de leitura significativa e de base fonológica, sugerindo que ambas, quando isoladas, limitam a compreensão do texto ao seu significado literal, sem explorar o “subtexto” ou o sentido mais profundo. Essa limitação, se não superada, pode restringir a formação crítica de leitores capazes de compreender o sentido histórico e ideológico dos textos com os quais interagem

Cabe analisar, ainda, a ação 1.2 do Programa “Educação para Valer”, que propõe que, durante as formações, os professores reflitam e aprimorem suas rotinas pedagógicas, com o objetivo de organizar de forma eficiente o tempo de ensino e, assim, favorecer a aprendizagem. Para isso, são sugeridas rotinas semanais estruturadas, com indicação de atividades e tempos estimados, que podem ser utilizadas independentemente do material didático adotado. É importante afirmar que essa padronização revela também uma forma de controle do tempo de trabalho docente, transformando a organização pedagógica em um modelo orientado por metas externas. Isso pode limitar a autonomia e a criatividade do professor, reduzindo o tempo destinado à reflexão, elaboração de materiais e desenvolvimento intelectual.

Portanto, cabe resgatar a afirmação de Marx e Engels (2024), segundo a qual:

Não é o trabalhador que utiliza dos meios de produção, mas os meios de produção que utilizam o trabalhador. Não é o trabalho vivo que se realiza no trabalho objetivado como seu órgão objetivo, mas é o trabalho objetivado que é mantido e aumentado pela absorção do trabalho vivo, e assim se torna *valor que se valoriza, capital*, e funciona

como tal. Os meios de produção só aparecem como *absorvedores* de um maior *quantum* possível de trabalho vivo. O trabalho vivo aparece apenas como meio de valorização dos valores existentes e, portanto, de sua capitalização (Marx; Engels, 2024, p. 162).

A articulação entre a lógica da rotina estruturada no contexto educacional e a crítica marxista ao trabalho objetivado revela profundas implicações para a compreensão do trabalho docente na contemporaneidade. Quando Marx (2013) afirma que não é o trabalhador quem utiliza dos meios de produção, mas, sim, os meios de produção que utilizam o trabalhador, ele denuncia uma inversão fundamental: o sujeito (trabalhador) deixa de controlar o processo de produção e passa a ser subordinado a ele, tornando-se mero meio de valorização do capital. Ao trazermos essa análise para o campo da educação, percebemos que as rotinas pedagógicas estruturadas funcionam como dispositivos que objetivam o trabalho docente, transformando o tempo e a atividade do professor em insumos mensuráveis, voltados à produção de resultados.

No modelo do Programa “Educar pra Valer”, as rotinas estruturadas operam como meios de produção pedagógicos pré-formatados, exigindo do professor apenas a execução de atividades determinadas. O trabalho vivo do docente – sua capacidade de interpretar, criar e mediar – é absorvido por essa lógica objetivada e submetido à métrica da eficiência. Como afirmam Marx e Engels (2024), os meios de produção passam a utilizar o trabalhador, não o contrário: o professor torna-se operador de um sistema de desempenho e não mais sujeito da prática pedagógica.

Assim, o professor deixa de ser um sujeito da prática pedagógica e passa a funcionar como operador de um sistema de produção de resultados. Seu tempo é abstraído, quantificado e transformado em “eficiência”, “rendimento”, “desempenho”, e sua ação em sala é regulada por dispositivos externos que capturam seu trabalho vivo para a valorização de políticas educacionais voltadas à competitividade e à visibilidade institucional.

Shiroma e Evangelista (2015) fazem um alerta:

Fiquemos, pois, atentos para o uso dos termos eleitos como mote das reformas: qualidade, excelência, eficiência, eficácia, inclusão, produtividade, transparência, responsabilização, aprendizagem, justiça, desempenho, inovação, criatividade, entre outros vocábulos [...]. A adoção desses *slogans* no discurso sobre educação é crucial para a construção de consensos em torno das reformas educacionais e nos coloca em um terreno ardiloso em que, para criticá-la, inúmeras vezes somos obrigados ao uso dos mesmos termos, pois defender seus antônimos seria inviável (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 323-324).

Nesse terreno ardiloso, a rotina estruturada como trabalho objetivado não organiza o trabalho para potencializar a ação pedagógica, mas a subordina a uma lógica produtivista, que

transforma o fazer docente em mero meio de capitalização simbólica (e muitas vezes financeira) do sistema educacional.

Assim, a proposta de rotina estruturada, embora tenha potencial de organização e apoio pedagógico, também evidencia uma incoerência: ao buscar eficiência, pode suprimir a singularidade do processo educativo e reduzir o papel do professor à execução de tarefas prescritas. Isso representa uma forma de regulação do tempo de trabalho, cuja lógica remete à ideia do tempo de trabalho degradado, na qual o valor está atrelado não às qualidades da prática docente, mas à sua capacidade de gerar resultados comparáveis e trocáveis, como se o tempo do professor pudesse ser convertido, universalmente, em valor de desempenho.

O movimento de formação docente centrado na avaliação e no desempenho tende a impactar diretamente não apenas as práticas pedagógicas, mas também a forma como os professores percebem a si mesmos e as instituições onde atuam. Ao serem constantemente avaliados com base nos resultados dos alunos em testes padronizados, os docentes passam a ser responsabilizados por essas métricas, o que pode gerar uma sensação de vigilância constante e de pressão por resultados, muitas vezes descontextualizados das realidades locais.

Além disso, os próprios professores começam a internalizar essa lógica avaliativa, ajustando suas práticas para atender às demandas externas e padronizadas, o que pode afetar sua identidade profissional. A ênfase no desempenho como critério de eficácia pode levar os docentes a se sentirem reduzidos a agentes executores de metas, enfraquecendo a percepção de sua autonomia e de seu papel intelectual na construção do conhecimento. Como consequência, a imagem projetada sobre os docentes tende a ser a de técnicos da aprendizagem, e não mais de profissionais intelectuais.

Nesse cenário, a avaliação deixa de ser um instrumento de apoio à aprendizagem para se tornar uma ferramenta de regulação do trabalho e da imagem (e autoimagem) das escolas e de seus profissionais. A lógica da responsabilização cria uma cultura de comparação e ranqueamento, tanto entre instituições quanto entre educadores, o que aprofunda desigualdades e obscurece os múltiplos fatores que influenciam o processo educativo. Portanto, esse modelo de formação e avaliação, ao invés de fortalecer a identidade docente, pode contribuir para sua fragilização, ao submeter o fazer pedagógico a imperativos externos que nem sempre dialogam com a complexidade do cotidiano escolar.

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 2012, p. 173).

Contreras (2012) propõe uma concepção do trabalho docente como trabalho intelectual, ou seja, como uma prática situada, reflexiva e crítica, relacionada à ordem social e às possibilidades de transformação presentes no contexto educativo. Reconhecer o ensino como uma atividade socialmente construída implica compreender que o professor não é apenas executor de prescrições, mas um sujeito que interpreta, toma decisões e elabora significados a partir da complexidade de sua prática. Essa perspectiva valoriza a autonomia, a crítica e a intelectualidade docente, elementos centrais para a construção de uma prática pedagógica emancipada e transformadora.

Quando analisamos o Protocolo 4 do Programa “Educar pra Valer”, que trata do acompanhamento pedagógico em sala de aula, percebemos uma tensão entre essa concepção crítica do trabalho docente e a forma como as políticas públicas vêm organizando a supervisão pedagógica. O protocolo propõe uma estrutura de visitas técnicas com o objetivo de observar, avaliar e retroalimentar o processo de formação dos professores.

Embora essa prática possa, em tese, contribuir para a melhoria da formação, ela corre o risco de se transformar em um instrumento de controle, especialmente quando está associada a padrões de desempenho previamente definidos e a metas externas. O acompanhamento, nesse modelo, tende a reduzir a sala de aula a um espaço de verificação da aplicação de orientações curriculares e não de escuta, análise crítica e reconstrução conjunta das práticas.

Para que o protocolo dialogue verdadeiramente com a concepção de trabalho docente como trabalho intelectual, seria necessário que o acompanhamento pedagógico assumisse uma lógica crítico-emancipadora, fundada no diálogo como mediação para a apropriação dos conhecimentos e para a transformação das práticas pedagógicas, e não apenas avaliativa ou corretiva. Isso implica reconhecer o professor como interlocutor ativo do processo formativo, cujas práticas devem ser compreendidas a partir de suas condições de trabalho, de sua história profissional e das contradições do contexto escolar. Somente assim será possível transformar o acompanhamento pedagógico em um espaço de reflexão crítica sobre o ensino, ampliando as possibilidades de desenvolvimento profissional e de transformação da própria prática educativa a partir da apropriação crítica dos conhecimentos pedagógicos e da análise das condições concretas do trabalho docente.

Para Saviani (2021a, p. 91):

[...] a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformadora à medida que exista uma elaboração

teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer um movimento inverso, ou seja, pensar teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

Epistemológica e teoricamente, o Programa “Educar pra Valer” está ancorado em uma lógica de regulação e controle, baseada na eficiência e na mensuração de resultados, o que revela uma concepção de conhecimento funcionalista, centrada na aquisição de competências e habilidades alinhadas à BNCC. Esse modelo reduz a complexidade do processo educativo à lógica dos indicadores, esvaziando o caráter crítico-reflexivo do ensino. Como alerta Saviani (2021a), uma prática fundamentada em teorias frágeis ou acríticas tende a ser incoerente, limitada em seu potencial formativo, e pouco transformadora, pois responde a exigências externas, sem problematizar as contradições da realidade educacional.

Do ponto de vista **metodológico e pedagógico**, os protocolos do Programa “Educar pra Valer”, como o uso de rotinas estruturadas e o acompanhamento sistemático das aulas, operam com uma lógica técnico-instrumental. Embora tragam organização e apoio à prática docente, podem comprometer a autonomia do professor, esvaziando o espaço de reflexão crítica. Como aponta Saviani (2021a), quando a prática está submetida a condições precárias, como a padronização excessiva e o esvaziamento do papel intelectual do professor, ela não apenas limita o avanço da teoria, como exige dela um esforço de compreensão e superação dessas condições. Assim, uma verdadeira política transformadora deveria partir da escuta dos professores, da compreensão de suas práticas reais e da construção coletiva de caminhos que respeitem a singularidade dos contextos escolares, produzindo teoria e ação pedagógica de forma indissociável.

Em síntese, com base na elaboração citada de Saviani (2021a), o Programa “Educar pra Valer” **carece de fundamentos teóricos e filosóficos sólidos e críticos**, pois se ancora em uma racionalidade técnica que expressa a alienação do trabalho docente e a subordinação do ensino à lógica da eficiência e do desempenho. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, superar essa racionalidade implica compreender suas determinações históricas e transformá-la em

mediação para a emancipação humana. Se queremos práticas verdadeiramente transformadoras, é necessário resgatar a centralidade do professor como sujeito produtor de saberes, capaz de elaborar coletivamente, com base em sua realidade, teorias que orientem e qualifiquem sua ação. Assim, superaríamos o risco de uma prática pedagógica automatizada e nos aproximariamos de uma educação crítica, comprometida com a transformação das condições concretas do ensino e da aprendizagem.

Até aqui, analisamos que as bases epistemológicas do Programa “Educar pra Valer” se baseiam na ideia de **neutralidade científica**, priorizando valores como **racionalidade, eficiência e produtividade**, os mesmos princípios que estruturaram o neotecnicismo. O objetivo central dessa abordagem é tornar o processo educativo **objetivo, mensurável e operacional**, convertendo a atividade pedagógica em um sistema de produção de resultados previamente definidos (Saviani, 2021a).

Essa concepção se manifesta de forma clara nos **protocolos**, especialmente naqueles que estruturam a prática docente por meio de **rotinas pedagógicas padronizadas**, uso de **materiais didáticos uniformizados** e **alinhamento com avaliações externas**. Tais mecanismos buscam garantir uma homogeneidade de procedimentos e de resultados, deixando o professor de ser um agente intelectual da prática pedagógica e passando a ser um operador de instruções já formuladas, cuja função é assegurar a execução correta das etapas previstas, com controle, supervisão e acompanhamento constantes.

Essa forma de **objetivação do trabalho pedagógico** anula a complexidade do ato educativo e enfraquece o papel crítico, criador e transformador do docente. Como consequência, a pedagogia neotecnicista aplicada no Programa “Educar pra Valer” produz um esvaziamento epistemológico e político do trabalho escolar. A prática educativa passa a ser valorizada apenas enquanto meio de atingir metas externas, como bons desempenhos em testes padronizados e não como processo formativo integral.

Na pedagogia histórico-crítica, a prática pedagógica dos professores é vista como parte de um projeto de sociedade mais amplo. Saviani (2013, p. 25) argumenta que “a educação não é neutra, ela é um instrumento de formação que deve ser utilizado para transformar a sociedade”. Isso significa que os professores, ao atuarem em um sistema educacional que pode estar alienado e moldado por interesses dominantes, devem estar conscientes do papel de disputa que podem desempenhar na promoção de um projeto educacional que busca a emancipação e a justiça social.

Ainda de acordo com esse autor, “o trabalho pedagógico é historicamente condicionado e, portanto, deve ser compreendido dentro dos processos sociais e políticos que o moldam”

(Saviani, 2013, p. 30). Tal reflexão implica que, mesmo quando a prática dos professores parece alienada ou limitada por condições adversas, ela está inserida em um contexto que pode ser criticado e transformado por meio de uma pedagogia crítica e reflexiva.

Nessa concepção contra-hegemônica de educação, destaca-se que a alienação do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas, sim, um reflexo das condições sociais e econômicas mais amplas. Saviani (2013, p. 45) afirma que “a alienação do trabalho docente está intimamente ligada às relações de poder e à estrutura social que condiciona a prática educacional”.

Portanto, fica evidente que esse modelo de formação e gestão docente não rompe com a lógica da reprodução, mas a aprofunda, sobretudo ao transformar o trabalho educativo em uma atividade fragmentada, instrumental e subordinada à lógica do desempenho.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DISUPUTA: BEM COMUM, RETÓRICA E O APRISIONAMENTO PELA AVALIAÇÃO EXTERNA

O objetivo desta seção é discutir, à luz da pedagogia histórico-crítica e, portanto, sob o método do materialismo histórico-dialético, o processo de apropriação do Programa “Educar pra Valer” no trabalho educativo escolar, considerando seus efeitos no trabalho educativo e nos resultados de alfabetização. Busca-se compreender de que modo as ações formativas repercutem na prática pedagógica, favorecendo ou limitando a apropriação, pelos alunos, dos conhecimentos historicamente sistematizados, com ênfase no processo de alfabetização.

O Programa “Educar pra Valer”, no que se refere ao eixo de formação continuada, idealizado pela Associação Bem Comum, constitui o objeto central desta investigação. Dados divulgados no site oficial dessa associação (Associação Bem Comum, 2025a, 2025b) apontam que o programa alcançou, no Brasil, 3.350.835 alunos, dos quais 2.918.171 cursam o 1º e 2º anos do ensino fundamental, e 1.715 gestores escolares, em 3.282 municípios distribuídos por 18 estados do país. Esses números situam o alcance e potencial de influência da formação continuada no país (Associação Bem Comum, 2025b).

Embora a Associação Bem Comum (2025a) declare, em sua missão institucional, a promoção do bem comum por meio do Programa “Educar pra Valer”, a concepção que orienta tal iniciativa está alicerçada em uma racionalidade neotecnicista, que valoriza sobremaneira o foco em resultados mensuráveis, restringindo/alinhando o processo educativo à lógica dos descritores da BNCC, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A pedagogia que sustenta essa proposta aproxima-se da concepção do “aprender a aprender”, deslocando o eixo formativo da apropriação crítica do conhecimento para o desenvolvimento de competências avaliáveis, utilitárias e imediatistas.

4.1 Entre o discurso institucional e a experiência docente na formação: análise das entrevistas

Neste momento do trabalho, serão apresentados e analisados os depoimentos de formadoras e professoras alfabetizadoras diretamente envolvidas na implementação do Programa “Educar pra Valer”, no município de São Luís. As entrevistas realizadas permitem compreender, inicialmente, os modos pelos quais a formação continuada proposta pelo programa se configura – em seus conteúdos, dinâmicas e exigências – para, então, examinar como essa formação se projeta no interior dos espaços escolares, revelando diferentes formas

de adesão, bem como estratégias de resistência, negociação e ressignificação mobilizadas pelas docentes em sua prática cotidiana.

Além dos depoimentos, a análise empírica será enriquecida pela leitura crítica de documentos institucionais e pedagógicos, tais como o Protocolo do Programa “Educar pra Valer” (Eixo Formação), Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Educação de São Luís/Ma, o Plano de Ação do Programa “Educar pra Valer”, o Plano de Ação do 2º ano da UEBZ01, as pautas formativas, algumas das atividades dos cadernos de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos do ensino fundamental, bem como a Ficha de Observação – Boa Aula (Anexo C – Ficha de observação - Boa Aula). A articulação entre os depoimentos e os documentos oficiais e pedagógicos visa problematizar a coerência entre o discurso formativo institucional e as condições objetivas de trabalho vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras.

Serão examinadas, nesse processo, as concepções de alfabetização mobilizadas pelas formadoras, os sentidos atribuídos à formação continuada, os efeitos do uso de materiais estruturados e rotinas pedagógicas prescritas, além das tensões entre a autonomia profissional docente e as demandas de desempenho impostas pelas avaliações externas. A análise das falas e documentos permitirá explicitar as inconsistências entre os fins declarados de qualificação e valorização docente e os efeitos concretos de padronização, intensificação e esvaziamento do trabalho pedagógico.

Para viabilizar a análise, organizamos os depoimentos de formadoras e professoras alfabetizadoras a partir de codificações alfanuméricas, de modo a preservar suas identidades e respeitar os princípios éticos da pesquisa. A sistemática adotada permite uma identificação funcional ao longo do texto, como no exemplo P1UEBZ1-01.

- ✓ A letra **P** indica que a participante exerce a **função de professora**. Já a letra **F** indica que a participante exerce a **função de formadora**;
- ✓ O número **1** refere-se à **ordem de exposição** das participantes na análise e no *corpus* da entrevista;
- ✓ As letras **UEBZ** correspondem à **Unidade de Educação Básica da Zona Urbana**;
- ✓ O número **1**, logo após, indica sua atuação entre os 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ O número **01**, separado por hífen, **identifica a numeração interna da escola**, considerando que foram analisadas duas escolas da zona urbana.

A escolha das participantes foi intencional e fundamentada na aproximação com o objeto da pesquisa: participaram apenas professoras concursadas que atuaram diretamente no processo de implementação do Programa “Educar pra Valer”, no município de São Luís. Todas estavam em exercício nas etapas iniciais do ensino fundamental no momento da coleta de dados.

A seguir, apresentam-se os quadros 12 e 13, que sintetizam os perfis das professoras alfabetizadoras e formadoras entrevistadas, indicando idade, tempo de serviço na rede, formação inicial, pós-graduação e a etapa/série de atuação.

Quadro 12 – Perfil das professoras alfabetizadoras entrevistadas

Código	Idade	Tempo de serviço	Formação	Pós- Graduação	Etapas/UEB
P1UEBZ1-01	31	10	Pedagogia	Psicopedagogia	1ano-UEBZU1
P2UEBZ1-02	35	13	Pedagogia	Gestão e Supervisão Escolar	2ano-UEBZU1
P3UEBZ1-03	41	6	Pedagogia	Educação Infantil	3ano-UEBZU1
P1UEBZ2-01	47	19	Pedagogia	Educação Inclusiva	1ano-UEBZU2
P2UEBZ2-02	47	20	Pedagogia	Mestrado em Educação	2ano-UEBZU2
P3UEBZ2-03	37	12	Pedagogia	Psicopedagogia	3ano-UEBZU2

Elaborado pela autora, a partir das entrevistas, 2025.

Quadro 13 – Perfil das formadoras entrevistadas

Código	Idade	Tempo de serviço	Formação	Pós- Graduação
F1	47	22	Pedagogia	Mestrado em Educação
F2	47	22	Pedagogia	Esp. Tecnologia Educacional
F3	50	22	Pedagogia	Mestrado em Educação
F4	51	22	Pedagogia	Mestrado em Educação

Elaborado pela autora, a partir das entrevistas, 2025.

A análise do Quadro 12, referente ao perfil das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, revela dados importantes sobre sua formação e trajetória profissional, os quais dialogam diretamente com os marcos legais que regulam a formação docente no Brasil. Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso V (Brasil, 1988), a valorização dos profissionais da educação escolar se dá por meio da formação em nível superior, prioritariamente em cursos de licenciatura. Complementarmente, a atual legislação, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), determina, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em cursos de licenciatura plena em nível superior, sendo o curso de Pedagogia o designado para formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Com o advento da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o curso passa a ser

definido como uma licenciatura com responsabilidade legal e formativa para a atuação docente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa diretriz nacional orienta a organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil, estabelecendo competências e saberes necessários à atuação profissional dos professores alfabetizadores, conforme o previsto em suas finalidades legais e pedagógicas.

No caso específico das professoras alfabetizadoras e formadoras participantes desta pesquisa, todas possuem formação inicial em Pedagogia, atendendo plenamente às exigências legais para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Observa-se ainda que todas as participantes realizaram formação continuada em nível de pós-graduação, com especializações em áreas como Psicopedagogia, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Gestão e Supervisão Escolar, Tecnologia Educacional, além da titulação *stricto sensu*, com Mestrado em Educação em quatro casos.

A presença de titulação *stricto sensu* entre as formadoras e professoras indica o investimento em qualificação formal. Embora tal formação não garanta, por si só, a superação das limitações impostas por modelos prescritivos e tecnicistas de formação continuada, está em consonância com os dispositivos legais que tratam da formação continuada e da valorização dos profissionais da educação, conforme previsto na LDBEN n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996a) e reafirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Ao analisarmos o Plano de Ação, identificamos a Ação Prioritária nº 3 (São Luís, 2024, p. 16) que previa a elaboração de um Documento Orientador do Perfil do Professor Alfabetizador com suas respectivas habilidades e competências até fevereiro de 2024, o qual não foi efetivamente produzido ou publicado até o período em que estava ocorrendo esta pesquisa. No entanto, essa lacuna normativa não implica ausência total de diretrizes sobre o perfil docente para os anos iniciais, uma vez que outros instrumentos legais e pedagógicos vêm sendo utilizados como referenciais para orientar essa função estratégica.

O Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino (São Luís, 2019b), em seus Títulos II e III (art. 8º ao 12 e 29 ao 35), define com clareza o papel docente, evidenciando o “professor como gestor do processo de ensino-aprendizagem, responsável pela organização do ambiente educativo, mediação das interações e desenvolvimento de estratégias que promovam a aprendizagem significativa” (São Luís, 2019b). Além disso, o Estatuto do Magistério, referente à Lei nº 4.749/2007, em seu art. 10, detalha as incumbências legais do professor, entre elas: “a elaboração do plano de trabalho, a corresponsabilidade pela qualidade da aprendizagem dos alunos e a articulação entre escola, família e comunidade” (São Luís, 2007, art. 10).

Portanto, ainda que o documento específico requisitado pelo Plano de Ação não tenha sido elaborado formalmente pelo RH, CAAED e pelas UEBs, é possível afirmar que os gestores e docentes da rede vêm se pautando em normativas institucionais já consolidadas, as quais definem competências alinhadas à função alfabetizadora e ao exercício qualificado da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outro documento importante é o de “Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Educação de São Luís/Ma⁶⁰” (São Luís, 2014), o qual afirma que, com base na experiência acumulada na formação de professores alfabetizadores e nos fundamentos que orientam a política de formação, é possível identificar os saberes e os componentes da prática pedagógica considerados essenciais ao exercício docente no processo de alfabetização. Apresentados desse modo, assim compete ao professor alfabetizador:

- a) **Níveis conceituais da escrita (Psicogênese da língua escrita).**
- b) Compreensão das especificidades do processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos.
- c) **Compreensão do significado da alfabetização em contexto de letramento.**
- d) Compreensão da importância das linguagens que se manifestam nos mais diversos elementos artístico-culturais (dança, música, teatro, cinema, pintura, etc) para o processo de desenvolvimento do estudante no que se refere à ampliação da rede de significados e modos diferenciados de comunicabilidade.
- e) Compreensão de que a concepção de alfabetização pauta-se sob um viés histórico, político e cultural.
- f) Conhecimento sobre o uso das modalidades organizativas tendo em vista a organização dos conteúdos de Alfabetização.
- g) Concepção de ensino e aprendizagem na escolaridade em ciclos.
- h) Promoção de um **ambiente alfabetizador a partir dos princípios que determinam uma boa situação de aprendizagem.**
- i) Planejamento de boas atividades de **alfabetização pautadas no modelo de situação-problema.**
- j) **Adequação da ação pedagógica** às necessidades de aprendizagem dos alunos.
- k) **Observação do desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.**
- l) **Formação dos agrupamentos produtivos de alunos, considerando o conhecimento dos alunos sobre o objeto de ensino.**
- m) Conhecimento sobre como se organizam os gêneros textuais.
- n) Conhecimento sobre os tipos de texto apropriados para o trabalho com a alfabetização.
- o) Compreensão sobre as características cognitivas, afetivas e psicomotoras que caracterizam as crianças pertencentes ao Ciclo da Infância e (também) àquelas procedentes da Educação Infantil.

⁶⁰ O documento Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Educação de São Luís revela um ecletismo teórico, pois articula concepções de alfabetização, letramento e psicogênese da língua escrita que partem de pressupostos epistemológicos distintos. A noção de alfabetização, conforme Magda Soares, refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética e suas convenções; já o conceito de letramento amplia a perspectiva para incluir os usos sociais da leitura e da escrita. Por sua vez, a psicogênese da escrita, fundamentada em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, adota um referencial construtivista que enfatiza as hipóteses do aprendiz sobre o sistema da língua. A esses referenciais ainda se soma o Programa Educar pra Valer, de orientação gerencial e centrado em resultados, o que reforça o caráter eclético das políticas municipais de alfabetização, nas quais coexistem concepções muitas vezes divergentes, reunidas sob uma mesma diretriz administrativa.

p) **Utilização dos instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.**

q) Compreensão sobre a relação existente entre o ensino das características da linguagem e o processo de aquisição da escrita alfabética.

r) Compreensão de que a aprendizagem da escrita é uma prática sociocultural e que é a partir da interação da criança com os signos e os símbolos construídos socialmente que ela poderá atribuir significados a esses signos e símbolos.

s) Compreensão de que o lócus de alfabetização das crianças com necessidades específicas (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), é a sala de aula do ensino regular, mas que se faz necessário a prática de flexibilização do currículo de forma a atender esses alunos em suas demandas de aprendizagem reforçando dessa forma os princípios da escola inclusiva (São Luís, 2014, p. 33-34, grifo nosso).

O perfil do professor alfabetizador traçado no documento da SEMED-SLZ evidencia uma clara vinculação a pressupostos da pedagogia do “aprender a aprender” e do neotecnismo, sob uma roupagem de racionalidade pedagógica e eficiência técnica.

As expressões “planejamento de boas atividades pautadas no modelo de situação-problema”, “adequação às necessidades de aprendizagem”, “formação de agrupamentos produtivos” (São Luís, 2014, *passim*), bem como a ênfase no desempenho e registro de evolução dos alunos, revelam uma concepção baseada na lógica da adaptabilidade, da flexibilidade e da individualização do ensino, elementos típicos da pedagogia das competências e habilidades, originada no construtivismo e ressignificada sob o viés neotecnista das políticas educacionais contemporâneas.

Dessa maneira, para Duarte (2000, p. 9):

É nesse contexto que é o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para atenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual.

Essa perspectiva desvia o foco da formação integral e da mediação do saber sistematizado, conforme propõe a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021a), para uma ênfase instrumental, em que a atuação docente é reconfigurada em função de resultados quantificáveis e práticas performáticas. Nessa direção, acerca de uma das questões sobre formação continuada: “a) O insucesso na alfabetização é significativo? Nesse caso, que atividades ocorrem na escola ou são organizadas pela SEMED para enfrentar esse problema?”, analisamos a fala da professora P1UEBZ1-01. Ela destaca que:

Temos enfrentado a anos o insucesso da alfabetização e a SEMED geralmente organiza alguma formação para trabalhar este tema. Lá na escola é muito difícil, não temos um momento para planejar coletivamente. É sempre individual e o local para planejar deixa a desejar [a internet oscila muito e sala de professor é multiuso gestão, secretaria, biblioteca]. A gestora sempre cobra que nós estejamos atentos as habilidades que estão sendo veiculados no EpV, no SAEB para melhorar a aprendizagem das crianças. Fazemos simulados. Controlamos a frequência das crianças. A equipe da SEMED e a coordenadora sempre estão discutindo o planejamento e sugerindo atividades do EpV. Então, todo o planejamento tem este destaque quer sejam na escola ou na SEMED, e eu sempre tenho este cuidado de manter tudo ajustado a estas solicitações. Até porque o caderno do EpV já vem com estas explicações, às vezes faço o ajuste. Eu gosto muito deste material, por causa do detalhamento. Porque se não temos tempo de planejar, de todo modo já está tudo lá. É legal! E a formação é legal porque antecipa algumas atividades e explica as atividades.⁶¹

A adesão das professoras ao material do programa pode ser compreendida à luz da contradição entre a alienação e a necessidade concreta de mediações que facilitem o trabalho docente. Conforme Marx (2011), a alienação não suprime a dimensão subjetiva do prazer no trabalho, o professor pode encontrar satisfação em instrumentos que, ainda que limitados, oferecem respostas imediatas às suas carências objetivas de tempo, planejamento e recursos. Assim, o “gostar do material” expressa tanto uma tentativa legítima de ressignificação pedagógica quanto a incorporação inconsciente da lógica de padronização e controle que o sustenta. A aparência de utilidade e praticidade encobre, portanto, as determinações estruturais que submetem o trabalho educativo à racionalidade instrumental.

A figura do professor passa a ser a de um técnico executor, subordinado a metas externas, o que promove processos de alienação e autoalienação, pois retira do docente a autonomia teórico-prática sobre os fins do seu trabalho. Isso porque, conforme explica Marx:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tanto mais barata quanto maior a quantidade de mercadorias que ele cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo humano. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e o trabalhador como *mercadoria*, e isto na proporção em que ele de fato produz mercadorias. Esse fato exprime apenas isto: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se confronta com ele como um *ser estranho*, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se tornou coisa, é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Essa *efetivação* do trabalho aparece no estado econômico-político como *desefetivação*. Do trabalhador, a ó objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, apropriação como *estranhamento*, como *exteriorização* (Marx, 2008, p. 80).

⁶¹Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

A citação de Marx (2008) revela a crítica ao trabalho alienado. Esse modelo impõe ao professor a condição de produtor de resultados mensuráveis, transformando sua prática em mercadoria. Como afirma Marx, “[o] indivíduo produz um objeto, e, ao consumir seu produto, retorna a si mesmo, mas como indivíduo produtor e que se reproduz a si mesmo. Desse modo, o consumo aparece como um momento da produção” (Marx, 2008, p. 250-251).

Para compreender os efeitos da formação ofertada pelo programa sobre a prática pedagógica, perguntamos à professora: “Estas atividades ofertadas pela escola ou SEMED contribuem efetivamente para qualificar o seu trabalho como professor alfabetizador?”. A resposta da docente P2UEBZ1-02 evidencia a contradição entre o discurso institucional de valorização da autonomia e as condições objetivas do trabalho, marcadas pela rigidez e pela padronização dos materiais. Sua experiência revela como a alienação pedagógica se expressa no engessamento das práticas, mesmo quando articuladas a um discurso de melhoria da alfabetização:

Não efetivamente, pois o professor fica preso a um material didático que, ao invés de libertar, engessa. É um programa que visa melhoria da aquisição de leitura e escrita, e do conhecimento lógico matemático de alunos das séries iniciais da rede municipal. Em geral são apresentados alguns passos para desenvolver alfabetização, além da troca de experiência entre os docentes.⁶²

O professor alfabetizador se torna, assim, instrumento de uma lógica externa, cujos produtos se revelam como dados, avaliações e metas que se voltam contra ele como entidades estranhas. O saber escolar deixa de ser concebido como mediação para a formação humana e, como já dito, passa a ser tratado como meio para alcançar indicadores. Há, portanto, estranhamento do objeto e da própria atividade: o professor se reconhece cada vez menos no trabalho que (re)produz.

Em uma perspectiva histórico-crítica, essa alienação se dá quando o trabalho educativo é esvaziado de seu conteúdo humanizador e transformado em atividade técnica, voltada à reprodução e não à superação das contradições sociais. O professor deixa de ser sujeito da práxis, pois passa a operar conforme prescrições externas, submetendo-se à lógica da eficiência. Há, portanto, um movimento de estranhamento do objeto e da própria atividade: o professor reconhece cada vez menos a si mesmo no trabalho que realiza, pois sua prática é reconfigurada segundo interesses que escapam à dinâmica escolar e à sua autonomia intelectual.

⁶²Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

Essa contradição é também evidenciada na fala da professora P3UEBZ2-03, ao ser questionada sobre a efetividade da formação continuada. Em suas palavras: “Parcialmente, pois muitas vezes não há condições de implementação do que é tratado nas reuniões ou formações, pela falta de estrutura ou suporte de pessoal no que tange às crianças com demandas específicas [neurodivergentes]”.⁶³

A partir dessa declaração, analisa-se que, mesmo quando os conteúdos abordados nas formações possuem potencial formativo, crítico ou técnico, sua efetivação é inviabilizada pelas condições materiais concretas da escola. Essa disjunção entre o discurso institucional e a realidade vivida pelas docentes aprofunda o processo de alienação, pois impede que o trabalho educativo se realize como prática criadora e transformadora. Em vez disso, converte-se em um exercício frustrado, mediado pela precarização e pela ausência de suporte adequado.

Nesse contexto, ao centrar-se em dispositivos como a “observação do desempenho”, os “instrumentos funcionais de registro” e o “ajuste contínuo às necessidades dos alunos” (São Luís, 2014, *passim*), os documentos normativos do programa internalizam os pressupostos de uma pedagogia empresarial. Essa perspectiva, alinhada ao gerencialismo do Programa “Educar pra Valer”, reduz o sucesso escolar a metas quantificáveis de curto prazo, deslocando o horizonte da formação omnilateral e da emancipação crítica. Reforçando este entendimento analisamos a resposta da docente P2UEBZ1-02:

Nosso planejamento do EpV é organizado para que os estudantes atinjam as notas. Aqueles que não conseguem reorganizamos as estratégias pedagógicas, com jogos, outras atividades que ajudem a adquirir aquela habilidade. Melhorar o desempenho é muito importante, por isso existe um acompanhamento das formadoras, elas assistem nossas aulas para orientar situações a partir do EpV.⁶⁴

Conforme descrito no Eixo Acompanhamento Escolar, na Ação 3.5 – Abordagem da temática da visita: processos escolares, tem-se que:

Nas visitas sobre processos escolares, o superintendente acompanha a lotação dos professores nas turmas, considerando o perfil de cada um; o trabalho realizado na alfabetização, bem como as estratégias especiais para estas turmas; as metas de aprendizagem e o que tem sido feito para alcançá-las; as rotinas dos professores em sala; a participação desses profissionais nas formações; o planejamento da escola [...] e a audição de leitura das crianças. [...] A verificação do planejamento docente e a observação de sala de aula é o que permite o acompanhamento da implementação da proposta pedagógica que vem sendo abordada nas formações. Os principais aspectos observados são se o material didático-pedagógico está sendo utilizado corretamente, se a rotina com os alunos está satisfatória e se o professor considera os resultados da

⁶³Informação concedida pela professora P3UEBZ2-03, em 17 de fevereiro de 2025.

⁶⁴Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

avaliação em seu planejamento e em sua ação (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 77).

A lógica que permeia esse acompanhamento traduz-se em um processo de objetivação do trabalho docente: o professor deixa de ser sujeito ativo do processo pedagógico e passa a ser mensurado por critérios externos, subordinando sua prática a prescrições avaliativas e ao controle institucional. Nesse contexto, a alienação se manifesta de forma concreta, pois a atividade docente é transformada em produto padronizado e quantificável, estranho à sua autonomia crítica. Os documentos analisados reforçam esse perfil, articulando a pedagogia do “aprender a aprender” a uma racionalidade de desempenho e responsividade gerencial. Técnicas de controle e registros padronizados orientam a prática, esvaziando a dimensão social e histórica do ensino e reduzindo o professor à condição de executor de diretrizes externas.

Nesse sentido, o próprio documento do Protocolo do Programa explicita: “As formações são alinhadas ao material utilizado pela rede. [...] O momento formativo gira em torno das metas de aprendizagem previstas para o período. Esse é um ponto muito importante, pois é preciso ficar claro ao professor o que e como ele vai trabalhar com os alunos” (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 49).

Como alerta Contreras (2012), trata-se da constituição de um “profissional técnico”, formatado para aplicar métodos definidos por instâncias externas. Tal conformação revela o esvaziamento da docência como atividade intelectual e política, deslocando o foco da formação humana para o desempenho mensurável, conforme exigem os mecanismos de regulação gerencial.

Será que essa racionalidade se expressa também nas práticas formativas do Programa “Educar pra Valer”, ao orientar o trabalho do professor por meio da repetição de rotinas e da transposição direta de agendas previamente definidas? Para investigar esse aspecto, perguntamos à formadora: “Na sua visão, qual é o papel da formação continuada para os professores alfabetizadores? Como essa formação é estruturada no Programa “Educar pra Valer” e quais estratégias são utilizadas para apoiar os professores em sala de aula?”. A fala da formadora F2 pode oferecer pistas importantes para essa reflexão, ao destacar que:

A gente leva um estudo teórico, não assim, simplificado. Claro, a gente dá preferência para fazer mesmo as vivências em sala, para que elas possam depois fazer essa transposição didática lá em sala de aula. [...] Toda pauta, a gente trabalha nesse sentido. Além da discussão sobre avaliação, que a gente está sempre levando o resultado das avaliações, tanto do SaeV, que é da rede, quanto das avaliações externas.⁶⁵

⁶⁵Informação concedida pela formadora F2, em 02 de abril de 2025.

Esse modelo de formação continuada, estruturado em agendas previamente organizadas e centrado na reprodução de atividades voltadas à avaliação, enfraquece a apropriação crítica do conhecimento e reforça a lógica funcionalista da responsabilização docente. Neste cenário, a formação docente deixa de ser entendida como direito social, vinculado à valorização do trabalho e à função social da escola, para assumir o papel de estratégia de intervenção sobre o comportamento profissional, conforme já diagnosticado por Oliveira (2011) e Freitas (2007).

Por exemplo, na questão 4 da entrevista, ao questionarmos as professoras sobre as concepções do Programa: “a) O que você pode comentar sobre o Programa ‘Educar pra Valer’?” b) Como você entende o processo de alfabetização no contexto do Programa “Educar pra Valer”? Quais princípios teóricos e metodológicos orientam a formação dos professores alfabetizadores no programa?”, a professora P1UEBZ1-01 afirma o seguinte em sua resposta:

Já estou fazendo esta formação há 2 anos e creio que é um Programa que está enriquecendo a cada dia a minha prática enquanto professora alfabetizadora. [...] os Cadernos de Atividades que são usados a cada período, têm nos ajudado bastante nesse processo de alfabetização. [...] Dentre os princípios, podemos citar: a abordagem construtivista, metodologias ativas, educação inclusiva, integração da teoria à prática e avaliação formativa.⁶⁶

A resposta apresenta uma adesão positiva ao programa, com valorização das formações continuadas, mas também evidencia a incorporação de princípios teóricos como o construtivismo, as metodologias ativas e uma concepção de integração teoria-prática centrada na articulação com situações imediatas de aprendizagem. Nesse enfoque, a teoria é frequentemente reduzida à função instrumental, orientada por problemas cotidianos e pelas experiências individuais dos alunos, o que tende a deslocar o papel formativo dos conteúdos escolares.⁶⁷ Desse modo, as manifestações de aprovação ao programa revelam não uma adesão cega, mas a complexidade das condições concretas em que os professores buscam meios de aliviar a intensificação do trabalho e recuperar algum sentido de estabilidade pedagógica.

⁶⁶Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

⁶⁷A adesão positiva de parte do professorado a programas como o Educar pra Valer expressa também as contradições objetivas do trabalho docente em contexto de precarização. Diante da intensificação das tarefas e da desvalorização estrutural da profissão, as propostas que oferecem materiais prontos e rotinas padronizadas são, ao mesmo tempo, rejeitadas criticamente e acolhidas pragmaticamente como formas de alívio da carga de trabalho. Esse duplo movimento ilustra o que Gramsci (1999) chamaria de lucro válido da hegemonia: a incorporação parcial de elementos que respondem a necessidades reais dos trabalhadores, ainda que submetidos à lógica do capital. Assim, compreender a adesão docente requer analisá-la como expressão de contradição histórica, e não apenas como consentimento ideológico (cf. Saviani, 2013; Gramsci, 1999).

Essa configuração reforça a crítica de que, ao privilegiar práticas ativas e avaliações funcionais, esvazia-se o trabalho pedagógico como atividade intencional voltada à apropriação crítica do conhecimento. Já a professora P1UEBZ2-01 comenta:

Como todo programa, existem pontos positivos e negativos. [...] o uso diário como é sugerido acaba comprometendo a utilização de outros recursos e/ou materiais dado a densidade de cada atividade [...]. Outro aspecto é que demanda um trabalho paralelo de contextualização para que as atividades não se tornem extremamente mecanizadas. [...] toda atividade parte de um texto.⁶⁸

Essa avaliação demonstra consciência crítica acerca da estrutura excessivamente padronizada e mecânica do programa. Ainda que reconheça o valor do texto como ponto de partida, a professora explicita que a lógica das apostilas limita a autonomia pedagógica e demanda esforço extra de adaptação e contextualização. Essa percepção indica um dos efeitos da padronização: a **fragmentação do trabalho docente**, que passa a ser regulado por tempos, sequências e objetivos externos à realidade concreta da turma, anulando a mediação crítica entre conhecimento e realidade social dos educandos.

Ainda discutindo esta questão, a professora P2UEBZ1-02 retoma a política anterior e reflete dizendo que:

Segue moldes bem semelhantes ao PIP [...]. Estabelecimento de uma rotina fixa das ações pedagógicas em sala de aula, estabelecendo tempo definido em minutos para cada atividade. [...] As atividades priorizam os descritores das matrizes de referência e são projetados no estilo prova objetiva de múltipla escolha. Funcionam como 'treino' diário para responder as avaliações externas.⁶⁹

Esta resposta explicita a lógica tecnicista do programa. O tempo cronometrado, a priorização de descritores e a sistemática de treino para avaliações revelam uma alfabetização desvinculada de sua função social, transformada em adestramento linguístico, ou seja, a substituição da mediação pela automatização, cuja finalidade não é a formação do sujeito. O ensino se converte em meio para elevar indicadores, não em processo formativo.

Para a professora P3UEBZ2-03 o Programa:

[...] é bom, o material proposto para ser trabalhado em sala de aula, auxilia muito no processo da alfabetização. Claro que o professor tem que adequar à sua realidade, buscando mais recursos para tornar dinâmico o que está nos livros e contemplar todos os alunos.⁷⁰

⁶⁸Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

⁶⁹Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

⁷⁰Informação concedida pela professora P3UEBZ2-03, em 17 de fevereiro de 2025.

A professora revela o movimento contraditório entre prescrição e mediação: ao mesmo tempo em que reconhece a utilidade do material, denuncia sua inadequação à realidade da sala de aula, exigindo reinterpretação ativa por parte do docente. A necessidade constante de “adequação” por parte do professor evidencia a incompatibilidade entre a prescrição centralizada e a realidade das turmas. Essa mediação individualizada, feita à revelia da proposta oficial, revela a tensão permanente entre o prescrito e o vivido, ou seja, entre a política e a prática. Ao mesmo tempo, confirma que a validade do programa, quando ocorre, não reside na estrutura técnica, mas na capacidade dos professores de reinterpretar e ressignificar coletivamente os materiais e tempos.

Por isso, torna-se necessário retomar a dimensão humanizadora da alfabetização, articulando a mediação dos conteúdos escolares ao projeto histórico de emancipação dos trabalhadores. A leitura e a escrita, como destacam Dangiό e Martins (2018), são instrumentos fundamentais dessa humanização, e cabe à escola assegurar que todos os estudantes tenham acesso pleno a esses saberes.

As análises realizadas até aqui apontam que os sentidos da alfabetização no interior de programas como o “Educar pra Valer” não se esgotam em suas diretrizes formais, mas se manifestam nas contradições entre os pressupostos técnico-avaliativos que os organizam e as mediações construídas no cotidiano escolar pelas professoras. Ao mesmo tempo em que os documentos do programa orientam práticas reguladas por habilidades, descritores e tempos didáticos, as falas docentes revelam tanto a incorporação de lógicas adaptativas quanto esforços de ressignificação pedagógica. É nesse embate que se configuram as tensões entre humanização e padronização, analisadas a seguir.

4.2 Alfabetização entre humanização e padronização

A pedagogia histórico-crítica compreende a alfabetização como inserida em um processo formativo, sendo este processo uma mediação essencial na prática social, cujo objetivo é a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado e a transformação da realidade concreta.

Diferente deste entendimento situa-se a afirmação da professora (P1UEBZ1-01):

[...] fica mais fácil alfabetizar quando temos este material todo. Texto curtinho. Duas a três perguntas. Muita atividade de repetição. A criança vai treinando. Muitas destas questões têm similaridades com as das avaliações externas. Isso facilita que o aluno

desenvolva leitura e escrita. O que é? Criticidade? Ah, não. O foco é ler e escrever. Depois trabalharemos isso.⁷¹

Essa fala expressa a redução da alfabetização a exercícios de repetição e treino voltados às avaliações externas, em contradição com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que a compreende como processo formativo articulado ao desenvolvimento da consciência crítica.

No eixo de formação continuada o Protocolo 3, do Programa “Educar pra Valer” orienta que a:

[...] realização dos encontros de formação dos professores tem uma rotina comum: 1) acolhida dos professores; 2) apresentação geral do programa e do material didático estruturado (ação presente apenas na primeira formação); 3) retomada da temática trabalhada no último encontro e troca de experiências; 4) análise dos resultados de avaliação dos alunos; 5) enfoque da temática do encontro de formação e orientações para uso do material didático; e 6) avaliação do encontro de formação (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 48).

A pauta da formação continuada, intitulada “Agenda da 1ª Formação Continuada em Serviço de Professores⁷² – Língua Portuguesa e Matemática – 1º ano” (Figura 9; Anexo D –

⁷¹Informação concedida pela professora PIUEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

⁷²A análise foi realizada com base em quatro agendas de formação continuada – às quais tivemos acesso – desenvolvidas nos meses de fevereiro e março de 2025 com professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos da rede municipal. As agendas de fevereiro apresentavam os mesmos objetivos para ambos os anos, enquanto as de março, embora mantivessem estrutura semelhante, traziam uma diferenciação: no 2º ano, foi incluído um objetivo adicional relacionado à orientação para o preenchimento do formulário de correção da avaliação de escrita do ciclo I – CNCA, com base no Guia de Correção. As dinâmicas para as acolhidas e as habilidades propostas também variavam entre os anos. Destaca-se que, para fins desta análise, o foco recai sobre as intencionalidades pedagógicas vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa, consideradas centrais para a compreensão das concepções de formação e alfabetização presentes nas referidas agendas. A agenda formativa aqui analisada foi gentilmente compartilhada pelas formadoras do CAAED que implementam o Programa “Educar pra Valer” na rede de ensino e apresenta, entre suas referências, o texto de Lück *et al.* (2000), utilizado com o propósito de introduzir no encontro com professores alfabetizadores os fundamentos do planejamento estratégico. Embora a intenção pedagógica seja a de qualificar a atuação docente nas escolas, é preciso problematizar criticamente os sentidos e fins da introdução desse conceito no contexto da formação pedagógica. O uso de categorias oriundas da gestão empresarial, como o planejamento estratégico, pode deslocar a centralidade do planejamento didático-pedagógico enquanto mediação formadora para um modelo voltado à eficácia, ao controle e à orientação por resultados. Lück *et al.* (2000) reconhecem, inclusive, as limitações do planejamento estratégico quando descolado da dimensão política das relações escolares, o que levanta dúvidas sobre o sentido de sua apropriação no primeiro encontro com os professores: estaria em curso um convite à construção coletiva do Plano de Ação escolar ou a tentativa de sobrepor à prática pedagógica um modelo funcional de gestão? Não se trata de rejeitar o conhecimento técnico, mas de interrogar seu lugar e função no processo formativo, especialmente quando direcionado a sujeitos coletivos historicamente situados (Lück *et al.*, 2000). Ainda nesta agenda, as formadoras propõem, enquanto objetivos, a reflexão sobre a avaliação diagnóstica, o planejamento estratégico e a organização da rotina pedagógica. Como estratégia de acolhida, sugere-se a leitura do livro *Fugindo das garras do gato*, de Choin Yun-Jeong e Kim Sun-Yeong (2010). A narrativa, que relata a tentativa de um grupo de ratos de planejar coletivamente uma maneira de escapar de um gato opressor, é usada como analogia para ressaltar a importância do planejamento e da escuta coletiva na escola. No entanto, a escolha dessa leitura como metáfora da organização do trabalho pedagógico levanta questões importantes sobre a intencionalidade pedagógica envolvida. Se os professores são os ratos que precisam fugir e se organizar, quem ou o que representa o gato? O sistema? A secretaria? O Programa “Educar pra Valer”? A avaliação externa? A própria escola? Tal analogia pode reforçar uma visão de impotência do corpo docente diante de estruturas opressoras, deslocando a crítica das mediações concretas que condicionam o trabalho docente para um plano metafórico. Nesse sentido, a justaposição entre essa narrativa literária e o texto técnico de Lück *et al.* (2000)

Agenda da 1ª formação FEV 2025 - 1º ano), apresenta uma estrutura sequencial organizada, voltada à sistematização do trabalho docente com base na rotina pedagógica (São Luís, 2025a).

Figura 9 – Agenda da 1ª Formação para professores alfabetizadores do 1º ano

AGENDA 1ª FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES – LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA – 1º ANO	
OBJETIVOS GERAIS • Acolher os participantes. • Apresentar o material estruturado para organização do trabalho pedagógico. • Discutir sobre a distribuição das habilidades do 1º período das Orientações Didáticas, propostas no caderno de Língua Portuguesa e Matemática. • Refletir sobre a importância da avaliação diagnóstica como intervenção pedagógica e ferramenta de acompanhamento, monitoramento e planejamento para a aprendizagem dos estudantes. • Refletir sobre a importância do planejamento estratégico para a organização da rotina pedagógica. • Planejar estratégias para organização da rotina pedagógica, como instrumento para o bom desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes do 1º ano. • Retomar os elementos da rotina de matemática destacando a importância do ambiente matematizador. • Discutir o perfil de saída dos estudantes do 1º ano de Língua Portuguesa e Matemática.	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO / ROTINA - Fundamentação teórica sobre o planejamento estratégico como elemento importante para a intervenção pedagógica. - Planejamento de estratégias para organização da rotina pedagógica, como instrumento para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes do 1º ano.
AGENDA BOAS-VINDAS, COMBINADOS E AGENDA – Boas-vindas (Dinâmica de saudação: Nós te saudamos, te damos as mãos e caminhamos juntos); – Socialização dos combinados e agenda. ACOLHIDA – Leitura "Fugindo das garras do gato" • O livro narra a história de um grupo de ratinhos que precisa amarrar algo barulhento no pescoço de um gato malvado para fugir de suas garras. Dessa forma, através de assembleias e de votação o grupo decide sobre a melhor forma de alcançar esse objetivo. • A partir da leitura do livro refletir sobre: - o A importância da organização e do planejamento para o alcance de objetivos, bem como ouvir a opinião do grupo para as questões vivenciadas na escola. - o Os conceitos matemáticos como resolução de problemas, comparação de quantidade e gráficos e tabelas. APRESENTAÇÃO GERAL DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2025	VIVÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 1. Análise do quadro de distribuição de habilidades do 1º mês para refletir sobre o diagnóstico inicial da turma a fim de definir as ações de intervenções para alcançar as metas do 1º período; 2. Seleção de duas habilidades por eixo e preencher o quadro da oficina 1; 3. Socialização das atividades. 4. Sistematização Pelo formador
LÍNGUA PORTUGUESA DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º PERÍODO E PERFIL DE SAÍDA - Apresentação da planilha de acompanhamento das habilidades do 1º período e discussão sobre o perfil de saída dos estudantes do 1º ano. OFICINA DE AVALIAÇÃO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – Análise de resultados da avaliação diagnóstica SAEV (A partir dos dados relatados pelos professores) para discussões e planejamento de intervenções pedagógicas a partir de situações práticas observando a rotina de língua portuguesa e matemática.	MATEMÁTICA - ROTINA DE MATEMÁTICA / AMBIENTE MATEMATIZADOR - Retomada dos elementos da rotina de matemática - Discussão sobre o ambiente matematizador como espaço de aprendizagem que estimula o pensamento ativo dos alunos e os conecta com situações reais: • Promover a interação: Criar um ambiente aberto e de comunicação entre alunos e professores, para que os alunos se sintam confortáveis em expressar suas dúvidas e sugestões. • Utilizar materiais adequados: Disponibilizar materiais pedagógicos variados, como calculadoras, régua, medidores, formas geométricas, entre outros. • Apresentar situações reais: Mostrar aos alunos como a matemática está presente no dia a dia, por meio de problemas e situações reais. • Estimular o pensamento crítico: Utilizar jogos e brincadeiras para que os alunos aprendam e se desenvolvam enquanto se divertem. • Criar um cantinho da matemática: Utilizar sucatas como copos, latas, palitos e caixas para que os alunos aprendam de forma lúdica. • Estimular a exploração: Criar situações que induzam os alunos a tomarem decisões e a investigar. • Utilizar equações matemáticas: Calcular consumo de água, energia elétrica e resíduos, por exemplo. VIVÊNCIA DE MATEMÁTICA DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES DE MATEMÁTICA PARA O 1º PERÍODO E PERFIL DE SAÍDA 1. A partir da literatura "Fugindo das garras do gato", selecione uma habilidade de um dos eixos da matemática; 2. Elabore uma atividade que contemple os elementos da rotina de matemática; 3. Socialização das atividades. 4. Sistematização pelo formador.

Fonte: Acervo do Grupo de Formadoras do Programa “Educar pra Valer”, 2025.

O documento delimita objetivos gerais da formação, tais como: acolher os participantes, apresentar o material estruturado, discutir a distribuição de habilidades dos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, refletir sobre a avaliação diagnóstica e planejar estratégias de intervenção pedagógica.

A sequência formativa descrita na agenda inicia-se com momentos de acolhida e leitura literária, buscando ambientar os professores ao processo formativo. Na sequência, apresenta-se a proposta do ano, seguida pela explicitação das habilidades previstas para o primeiro período letivo, com foco nos resultados esperados. A agenda inclui uma oficina de avaliação diagnóstica, discussões sobre estratégias pedagógicas e vivências práticas de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Finaliza-se com o “Fiz e recomendo”, espaço de socialização de experiências docentes. Ainda que essa estrutura valorize a prática e a organização didática,

sobre planejamento estratégico corporativo exige análise mais cuidadosa: que tipo de formação se constrói a partir dessa combinação? Em que medida essas estratégias contribuem para a constituição de sujeitos coletivos historicamente conscientes, capazes de compreender as determinações da prática escolar e agir sobre elas?

ela se ancora em uma lógica funcional, priorizando a previsibilidade da rotina e o controle do processo, em detrimento da mediação teórica e crítica da alfabetização como processo histórico.

Embora organizada em etapas sequenciais e envolva momentos de acolhida e vivência prática, a estrutura da formação revela um modelo de organização pautado na lógica da produtividade e da rotina prescrita, em que a mediação docente é subordinada à antecipação de resultados. A análise das habilidades, dos cadernos e das oficinas parte da premissa de que o ensino pode ser sistematizado em pacotes de ação, enfraquecendo a autonomia do professor e a reflexão crítica sobre os fins da alfabetização. Em nosso entendimento, a formação precisa articular totalidade e contradição, o que exige a superação de práticas que dissociam conteúdo, método e finalidade social da educação.

Em seguida, ocorre a retomada do conteúdo trabalhado na agenda anterior, ocasião em que os professores compartilham suas experiências pedagógicas por meio do dispositivo intitulado “Fiz e recomendo”. Essa organização revela uma lógica formativa pautada na repetição estruturada, no reforço de habilidades e na valorização da prática docente como elemento de continuidade e aprimoramento do processo de alfabetização.

Outro documento que reafirma a intencionalidade pedagógica do programa é a Ficha de Observação – Boa Aula (Figura 10; Anexo C – Ficha de observação - Boa Aula), um instrumento utilizado no acompanhamento às turmas do 1º ao 3º ano pelas formadoras, bem como por gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

Figura 10 – Ficha de Observação da Boa Aula (Programa EPV – São Luís, 2024)




VISITA DE ACOMPANHAMENTO ÀS TURMAS DE 1º ao 3º ano

Escola:		TURMA:		PROFESSORA:	
Nº de Alunos:		Infrequência do Dia:			
Diretor(a):		Coordenador(a):			
Superintendente responsável:					
Formador(a):					
Pauta: Elementos para uma boa aula e Componentes da Alfabetização					
ELEMENTOS PARA UMA BOA AULA					
Aspectos a serem observados	Detalhamento	S	P	N	Observações
Planejamento	O Planejamento do professor(a) está alinhado com a Proposta Curricular da rede/Programa de ensino?				
	O professor(a) dispõe do plano de aula como apoio em sua atuação?				
	Os recursos utilizados pelo(a) professor(a) são adequados aos objetivos e aos conteúdos propostos?				
	O(A) professor(a) cumpriu o plano da aula e/ou adequou-o em função de imprevistos?				

Fonte: Adaptado de Associação Bem Comum (2021b).

Nota-se que seu cabeçalho identifica dados da visita, como escola, turma, número de alunos presentes, nomes da professora, equipe gestora, formador e pauta da observação, que gira em torno dos elementos para uma boa aula e componentes da alfabetização.

A ficha está estruturada como um conjunto de rubricas avaliativas da prática docente, contemplando itens como planejamento, uso de material estruturado, ambientação da sala e atenção à diversidade. Ainda que proponha encaminhamentos para coordenação e formação, o instrumento evidencia uma lógica tecnicista que traduz a prática educativa em indicadores mensuráveis. Ao reduzir a mediação pedagógica a um *checklist* operacional, corre-se o risco de naturalizar as condições desiguais das escolas e de obscurecer a historicidade do trabalho docente, deslocando o foco da formação humana para o cumprimento de padrões administrativos.

Embora a ficha busque sistematizar o acompanhamento pedagógico, sua estrutura centrada em indicadores e categorias previamente definidas tende a favorecer uma leitura

tecnicista da prática docente. Ao quantificar dimensões complexas do trabalho educativo, o instrumento reduz a mediação pedagógica a um conjunto de procedimentos formais, esvaziando sua dimensão formativa, crítica e histórica.

A definição de uma boa aula não pode ser dissociada das relações entre o sujeito que ensina, os sujeitos que aprendem e os conteúdos culturais historicamente produzidos. A prática pedagógica está inserida em uma totalidade histórica e social e, portanto, não pode ser tratada como neutra ou universal. Dessa forma, ignorar o contexto social dos estudantes, as desigualdades estruturais entre as escolas, as condições materiais e formativas dos professores e a natureza histórica dos conhecimentos ensinados significa desconsiderar a mediação essencial que estrutura o trabalho educativo.

Nesse sentido, como afirma Saviani (2021b), o método de ensino deve permitir que o estudante percorra um caminho teórico que vá da apreensão sincrética da realidade à sua compreensão sintética, orientado por mediações que organizam o conhecimento historicamente acumulado. Nas palavras do autor:

Simplemente estou querendo dizer que é um movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (Saviani, 2021b, p. 59).

Assim, desconsiderar essas mediações históricas, sociais, epistemológicas no processo de observação e avaliação das aulas é comprometer a própria natureza do ensino como atividade formadora. Cada aula carrega contradições próprias do cotidiano escolar e da sociedade mais ampla, como o conflito entre os fins emancipadores da educação e as exigências de controle impostas pelas políticas neoliberais. Ao cristalizar a avaliação docente em critérios formais e desarticulado dessa realidade, compromete-se a possibilidade de compreender o ensino como práxis, ou seja, como atividade intencional que transforma tanto o mundo quanto os sujeitos envolvidos. O que está sendo avaliado? Quem define os parâmetros? Para quê e para quem servem tais critérios?

Quando a “boa aula” é transformada em uma soma de indicadores fixos, tempo, rotina, engajamento e material utilizado, perde-se a mediação essencial entre conteúdo, método e finalidade educativa, pois desloca a análise da prática para o cumprimento de rubricas, bem como, desconsidera-se o papel do professor como sujeito crítico, capaz de articular teoria e prática, de ler as condições objetivas e de transformar sua realidade de ensino. Uma “boa aula”,

nesse marco crítico, não se define apenas por sua organização formal, mas por sua capacidade de promover a apropriação consciente do conhecimento e de formar sujeitos históricos. A avaliação, nesse contexto, deveria ser constituída como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática e não de conformação a padrões externos e normativos.

Nessa direção, também se manifesta na organização das formações do Programa “Educar para Valer”. A fala da Formadora 1, ao responder à pergunta sobre o papel da formação continuada para os professores alfabetizadores e sobre as estratégias adotadas no programa, permite aprofundar essa discussão, ao destacar que:

O fiz e recomendo, que é toda a gente, no final de pauta, a gente passa uma atividade relacionada ao conteúdo da pauta. Foi trabalhado para que eles exercitem com os alunos em sala de aula. Então, na pauta seguinte, depois da acolhida, tem o fiz e recomendo. Então, eles vão comentar. Como é que foi aquela atividade na sala de aula? Deu certo com o que a gente discutiu na formação? Se não deu, porque ali é um ponto de discussão. Então, voltando na estrutura da pauta, que é a nossa metodologia, como é que a gente usa. Então, falei da acolhida, boas-vindas, combinado e agenda, a gente sempre mostra a agenda para eles, que vai ser tratado durante o dia. Aí tem uma acolhida, por exemplo: faz uma, tipo uma adivinha, tipo copo tem cobra também, para adivinhar a letra, então a letra C. Então, é uma brincadeira, uma coisa mais rápida para adentrar esse conteúdo. E sempre nessa acolhida tem as habilidades já específicas.⁷³

Ao descrever os encontros como estruturados por uma rotina que espelha a prática docente em sala de aula, incluindo dispositivos como o “fiz e recomendo”, momento em que os professores compartilham experiências com base na agenda anterior, evidencia-se uma tentativa de articulação entre teoria e prática. A troca de experiências, nesse caso, pode assumir dimensão formativa relevante, sobretudo ao favorecer o diálogo entre os professores e a reconstrução coletiva do cotidiano escolar.

No entanto, quando dissociada de processos sistemáticos de estudo, análise crítica e mediação teórica com os conhecimentos científicos, essa dinâmica tende a reduzir a formação à validação de vivências pontuais e à aplicação imediata, esvaziando sua dimensão crítica e histórica. Como alerta Duarte (2000, p. 79), “essa valorização da experiência profissional, quando não mediada pela teoria, pode legitimar o imediatismo e a superficialidade que marcam o cotidiano alienado da prática escolar”.

Essa lógica formativa pragmática articula-se diretamente com a racionalidade avaliativa promovida pelo programa. A padronização da prática docente é reforçada pelo monitoramento contínuo do desempenho estudantil em testes padronizados, que passam a orientar a dinâmica escolar e o planejamento pedagógico.

⁷³Informação concedida pela formadora F1, em 02 de abril de 2025.

O relatório quadrimestral do SAEV é um exemplo dessa racionalidade. De acordo com este documento, o “processo avaliativo da Rede ocorre sob duas dimensões: a da avaliação interna, realizada pelas escolas e a da avaliação externa, de natureza sistêmica, em larga escala, realizada em suas etapas por agentes externos à escola” (São Luís, 2025c).

Nesse sentido, uma vez que os dados de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa são tomados como norteadores diretos das decisões curriculares, os resultados deixam de ser compreendidos em sua complexidade sociopedagógica e passam a operar como justificativa para reorganizações curriculares orientadas por metas de desempenho.

Os relatórios de desempenho das UEBZ1 (São Luís, 2025c, 2025d, 2025e) e UEBZ2 (São Luís, 2025f, 2025g, 2025h) apresentam os resultados das avaliações aplicadas pelo SAEV, com foco específico na proficiência em leitura e escrita dos estudantes do ensino fundamental. Embora o SAEV realize avaliações do 1º ao 9º ano, este estudo concentra-se nas turmas do ciclo de alfabetização, especialmente no 3º ano. Tal escolha busca averiguar os efeitos acumulados da implementação do Programa “Educar pra Valer”, iniciado em agosto de 2022, sobre a trajetória formativa dos estudantes que, em 2025, encontram-se no 4º ano.

As avaliações são apresentadas em gráficos de barras e linhas, organizadas em quatro categorias – diagnóstica, formativa, somativa (saída) e extra –, com o objetivo de monitorar a progressão da aprendizagem ao longo do ano letivo. A parceria entre a rede municipal e a Associação Bem Comum tem como propósito declarado “garantir o ingresso, a frequência regular e a permanência de suas crianças na escola, de modo que conquistem os níveis de aprendizagem esperados para sua série e idade” (Associação Bem Comum, 2025a).

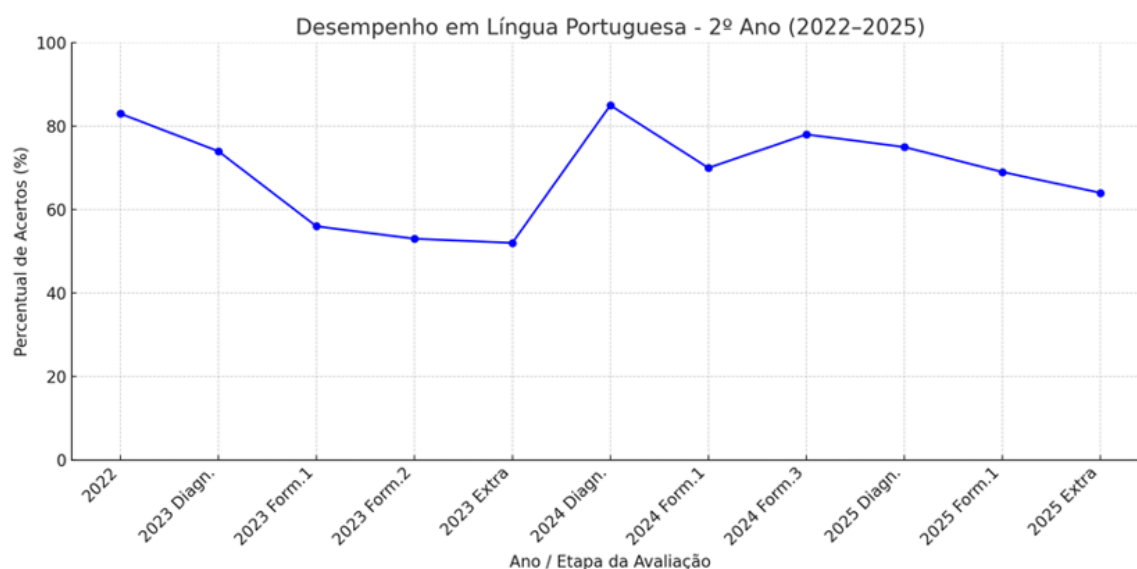
Nesse sentido, os protocolos do “Educar pra Valer” articulam três tipos de avaliação aplicados de forma censitária (diagnóstica, formativa e somativa externa), todas voltadas para Língua Portuguesa, Matemática e leitura oral. A *avaliação diagnóstica* funciona como base para elaboração de planos de ação, enquanto a *formativa* busca orientar estratégias pedagógicas durante o processo e a *somativa externa* tem o intuito de verificar os resultados das ações implementadas nos municípios parceiros (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 54).

Como um dos indicadores da trajetória de desempenho dos estudantes no contexto do Programa “Educar pra Valer”, apresentamos a seguir os gráficos com os resultados das avaliações aplicadas entre os anos de 2022 e 2025, referentes aos 2º e 3º anos das UEBs 1 e 2. Considerando que os estudantes avaliados em 2025 iniciaram sua escolarização no 1º ano em 2022, já sob as diretrizes e intervenções formativas do programa, é possível observar com maior clareza os efeitos cumulativos das ações pedagógicas promovidas nesse período.

A seguir, destacamos alguns gráficos que sintetizam os percentuais de desempenho em Língua Portuguesa ao longo das avaliações diagnósticas, formativas e somativas externas, permitindo identificar padrões de evolução, estagnação ou retrocesso, bem como indícios das contradições presentes entre as metas do programa e as condições reais do trabalho docente.

O Gráfico 3, por sua vez, apresenta a trajetória do desempenho em Língua Portuguesa do 2º ano da UEBZ1, com base nos relatórios do SAEV entre os anos de 2022 e 2025 (São Luís, 2025c, 2025d, 2025e). Os dados referem-se aos percentuais de acertos obtidos pelos estudantes nas avaliações diagnósticas, formativas, extras e de saída, conforme os registros de cada ano.

Gráfico 3 – Desempenho em Língua Portuguesa - 2º Ano – UEBZ1 (2022-2025)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatórios de São Luís (2025d).

A análise dos dados do 2º ano da UEBZ1 revela uma trajetória marcada por oscilações significativas nos percentuais de acerto nas avaliações de Língua Portuguesa, podendo estar refletindo possíveis tensões no processo de implementação do Programa “Educar pra Valer” quanto às contradições reais do trabalho pedagógico.

Em 2022, a turma avaliada apresentou um desempenho elevado, com 82% de acertos. É importante destacar que, embora o programa tenha sido oficialmente implementado nesse ano, o início das formações e uso sistemático do material estruturado só ocorreu no segundo semestre. Portanto, esse resultado deve ser interpretado com cautela, pois reflete práticas pedagógicas que ainda não estavam totalmente vinculadas ao novo modelo formativo.

A partir de 2023, ano em que a política foi aplicada de forma integral ao longo do ciclo, observa-se um decréscimo expressivo no desempenho da turma: a avaliação diagnóstica aponta

73% de acertos, seguida por uma queda para 54%, 51% e 50% nas formativas e extras. Tais oscilações sugerem uma possível dificuldade de adaptação dos docentes e dos estudantes à nova lógica do programa, especialmente no que diz respeito à rigidez metodológica, à padronização das rotinas e à pressão por resultados.

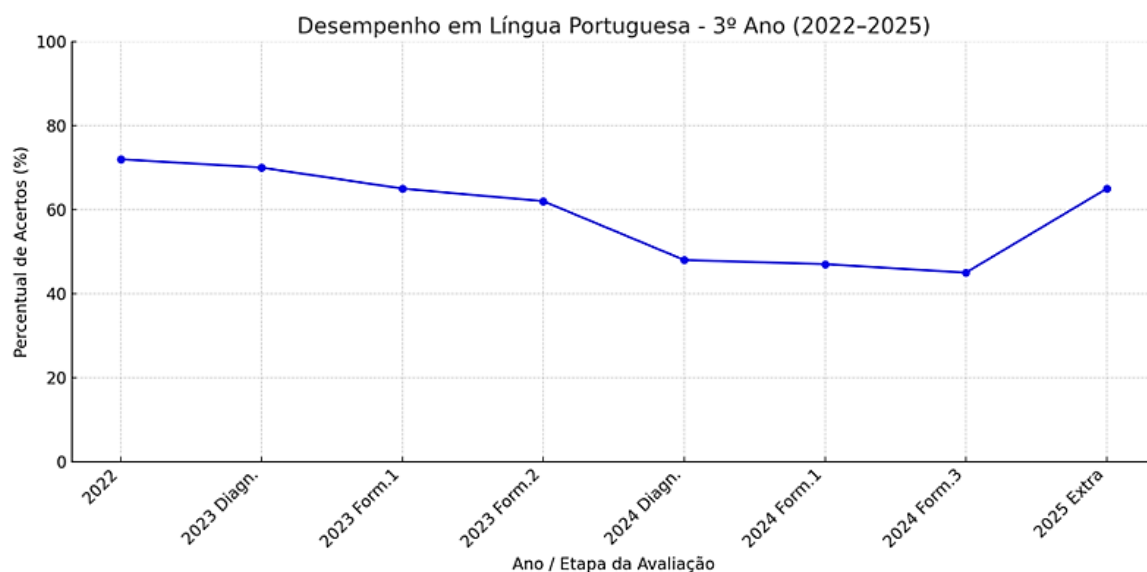
No ano de 2024, há uma recuperação inicial: a avaliação diagnóstica registra 85%, sugerindo uma reorganização do trabalho pedagógico. No entanto, essa retomada não se mantém estável: a formativa 1 cai para 69%, com leve alta para 78% na formativa 3.

Em 2025, observa-se uma trajetória descendente nos resultados, com queda progressiva entre a avaliação diagnóstica (77%), a formativa 1 (70%) e a extra (64%). Embora esse padrão possa apontar para o esgotamento de determinadas estratégias didáticas, ele não deve ser interpretado como efeito direto e isolado do Programa “Educar pra Valer”. Ao contrário, a análise exige considerar os múltiplos condicionantes que estruturam a prática pedagógica, desde as condições salariais e formativas dos docentes até as desigualdades materiais entre as escolas e a pressão institucional por resultados.

Além disso, os próprios pressupostos do programa, centrados na repetição de rotinas e em avaliações recorrentes, parecem apresentar incoerência com os resultados obtidos, sugerindo limites internos no processo de funcionamento. A ausência de espaços para mediação crítica, criatividade pedagógica e apropriação consciente dos conteúdos pode contribuir para a estagnação ou regressão da aprendizagem, especialmente em contextos escolares marcados por precariedades estruturais, como apresentando anteriormente sobre a educação ludovicense.

O Gráfico 4, abaixo, apresenta a evolução do desempenho dos estudantes do 3º ano da UEBZ1 em Língua Portuguesa, com base nas avaliações diagnósticas, formativas e somativas do SAEV, entre os anos de 2022 e 2025.

Gráfico 4 – Desempenho em Língua Portuguesa – 3º ano – UEBZ1 (2022-2025)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatórios de São Luís (2025e).

A trajetória do desempenho dos estudantes do 3º ano em Língua Portuguesa, entre 2022 e 2025, apresenta oscilações expressivas que merecem ser analisadas com cautela. Embora os resultados apontem para avanços instáveis e, em certos momentos, retrocessos, isso não permite estabelecer uma relação direta e unívoca com o “Educar pra Valer”. O exame dos relatórios do SAEV sugere que tais oscilações podem refletir a tensão entre as diretrizes avaliativas do programa e as condições concretas de realização do trabalho pedagógico nas escolas.

Em 2022, o desempenho foi relativamente elevado: 72% na avaliação diagnóstica e 70% na formativa 1. Mesmo que não haja dados de avaliações posteriores nesse ano, os percentuais iniciais indicam um cenário de partida mais promissor. No entanto, como já assinalado, é necessário cautela: esse desempenho pode refletir não necessariamente uma consolidação do aprendizado, mas um processo de adaptação às novas demandas avaliativas.

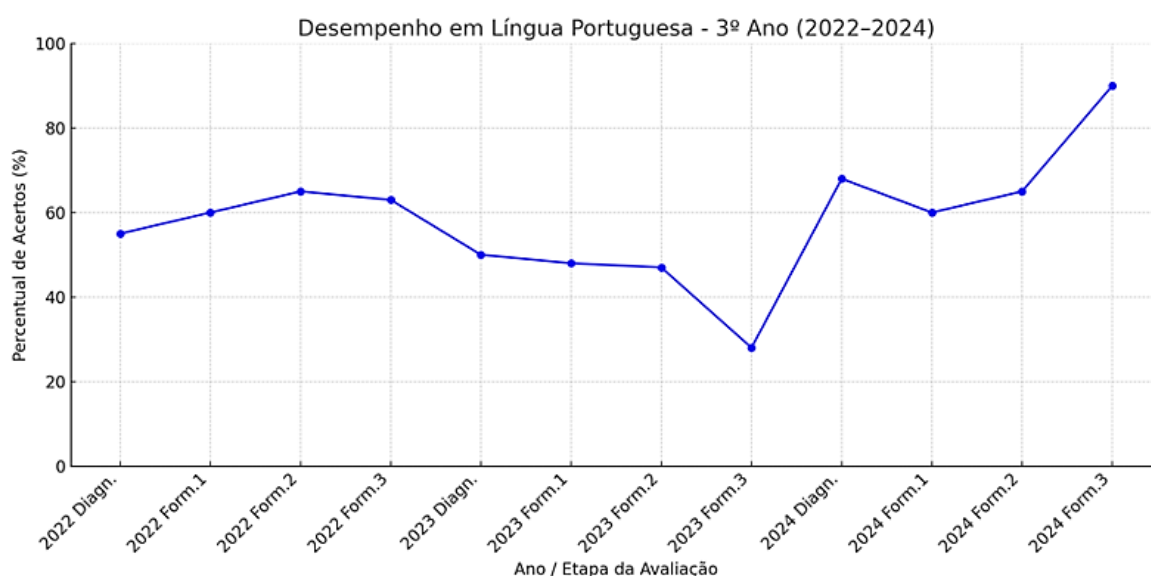
No ano seguinte, em 2023, observa-se uma tendência de queda. Os percentuais foram de 68% na diagnóstica, 65% na formativa 1 e 62% na formativa 2. A ausência de recuperação ao longo do ciclo indica que os avanços não foram sustentados, reforçando a hipótese de que os esforços pedagógicos podem estar sendo orientados mais para o cumprimento de metas do que para a sistematização do ensino.

Já em 2024, os resultados caem de forma ainda mais acentuada: 48% na diagnóstica, 47% na formativa 1 e 45% na formativa 3. Essa curva descendente aponta para a dificuldade de consolidar as habilidades previstas, mesmo após dois anos de implementação contínua do programa. A ausência de avaliações complementares nesse ciclo limita a análise de eventuais retomadas.

Já em 2025, observa-se um repique: a única avaliação considerada (extra) alcança 65% de acertos. Apesar de representar uma melhora em relação a 2024, não há dados da avaliação diagnóstica, o que dificulta a compreensão da trajetória completa da aprendizagem. Esses dados, marcados por flutuações e descontinuidades, expressam a instabilidade de um modelo que prioriza a responsividade a indicadores em detrimento da formação crítica e sistematizada.

Passamos à análise dos dados de Língua Portuguesa do 3º ano da UEBZ2 no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Desempenho em Língua Portuguesa – 3º ano – UEBZ2 (2022-2025)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos relatórios de São Luís (2025h).

Em 2022, os dados indicam um avanço progressivo ao longo do ciclo avaliativo, com percentuais que partem de 55% na avaliação diagnóstica e alcançam 63% na formativa 3. Já em 2023, observa-se uma ruptura na trajetória, com quedas sucessivas e acentuadas: o percentual de acertos na formativa 3 atinge apenas 28%, sugerindo fragilidades na consolidação das aprendizagens. No ano seguinte, há uma inflexão positiva, com crescimento expressivo nos resultados ao longo do ano, culminando em 90% na formativa 3, a mais alta pontuação registrada no período analisado.

Embora esses dados revelem oscilações relevantes, as variações observadas não podem ser atribuídas exclusivamente à ação do programa, tampouco às práticas docentes isoladas, uma vez que o processo educativo é atravessado por múltiplas determinações, portanto, é necessário considerar os limites objetivos enfrentados pelas escolas e professores no interior das estratégias

avaliativas implementadas, cujos efeitos variam conforme as condições locais e as possibilidades de mediação pedagógica.

Essa perspectiva crítica ganha ainda mais relevância diante das estratégias adotadas pela rede municipal em 2025. Com base no documento “Plano de Ação – 2º Ano – 2025”, observamos que o objetivo central da proposta está voltado à elevação dos resultados em Língua Portuguesa, com foco explícito nas avaliações externas (SAEV, SAEB, CNCA, SEAMA e PARC). Ainda que o plano não traga um objetivo geral claramente definido, suas ações revelam um direcionamento orientado para o alcance de metas de desempenho, por meio da sistematização da rotina pedagógica e do monitoramento contínuo dos resultados. Algumas das ações do plano preveem:

- Reunião com os pais dos alunos faltosos para cobrar corresponsabilidade para evitar faltas
- Leitura de diferentes tipos de gêneros textuais (narrativo, descrição, expositivo, argumentativo e injuntivo) utilizados na vida diária, focando no GAF: Gênero, Assunto e Finalidade)*⁷⁴
- Identificação dos descritores no Tópico “Língua Portuguesa” que os alunos mais erraram
- Trabalho em sala de aula com os resultados das avaliações do SAEV
- Preenchimento do Protocolo para Análise dos Resultados do SAEV 2025 Aula (aguardando o novo protocolo da SEMED)
- Painel de Resultados das avaliações
- Mapeamento dos estudantes pelo desempenho nas avaliações (grupos: desejável, transição e prioritário) (São Luís, 2025a, p. 1)

O Plano de Ação voltado para o 2º ano do ensino fundamental (São Luís, 2025a) apresenta uma organização técnico-operacional, estruturada em formato tabelar com ações, metodologias, prazos e responsáveis. Entre os principais dispositivos, destacam-se o uso de materiais estruturados, avaliações diagnósticas, segmentação dos estudantes por nível de desempenho, acompanhamento da frequência, leitura orientada de gêneros textuais, observação de aula, reuniões com famílias e premiação por fluência. A proposta articula essas estratégias a mecanismos de monitoramento constante, operando sob a lógica da responsividade avaliativa.

Em 2025, os dados do SAEV indicam uma queda no desempenho: apenas 42% dos alunos foram classificados em nível adequado na avaliação extra, em contraste com 83% na diagnóstica. Como resposta, o plano (São Luís, 2025a) intensifica os procedimentos de controle por resultados, incluindo protocolos sistemáticos, painéis de desempenho e ajustes pedagógicos

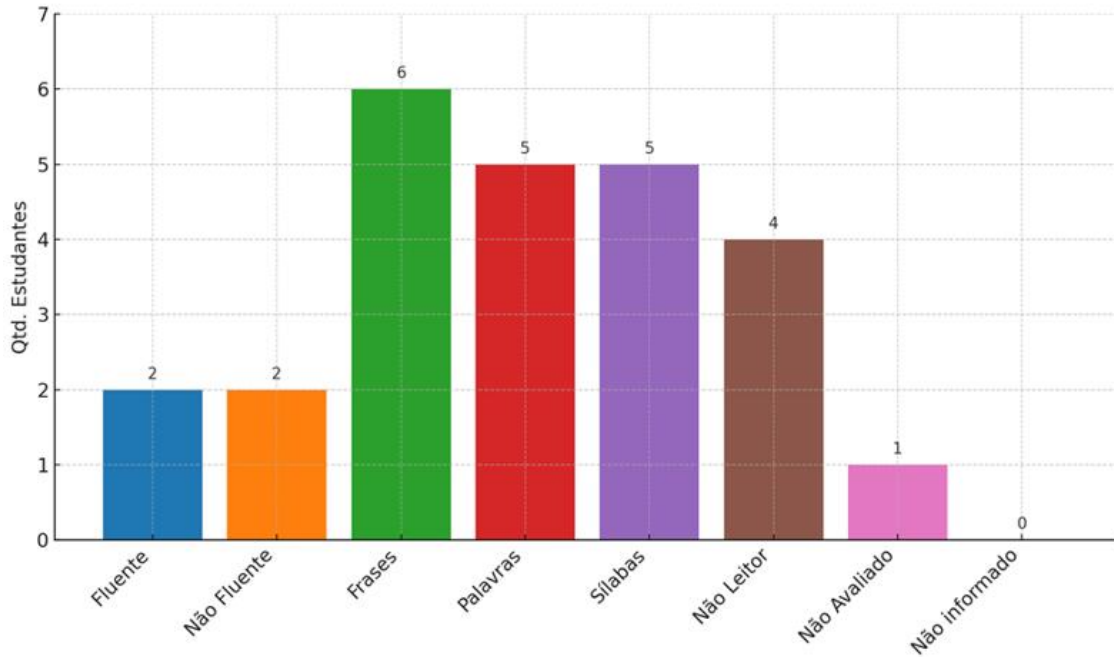
⁷⁴Trecho explicativo retirado do Plano de Ação: “O Gênero textual refere-se ao tipo de texto (vê os gêneros que devem ser trabalhados no 2º ano), o Assunto refere-se ao tema principal abordado pelo texto (ex: política, amor, saúde...) e a Finalidade refere-se ao objetivo ou propósito do texto, o que o autor deseja alcançar com ele (ex: informar, convencer, divertir...)” (São Luís, 2025a, p. 2).

direcionados. Tais medidas, ainda que justificadas pela busca de eficácia, reafirmam a centralidade dos indicadores externos como orientadores do trabalho docente, o que impõe a necessidade de uma análise crítica sobre os limites e os efeitos dessa lógica na organização da prática pedagógica.

A racionalidade técnica que sustenta o Plano de Ação (São Luís, 2025a) é visivelmente reforçada por instrumentos de controle pedagógico como as avaliações externas e suas devolutivas detalhadas. No Relatório de Avaliação Formativa do 2º ano (2025) da UEBZ1, por exemplo, observa-se a categorização minuciosa dos alunos segundo níveis de fluência (fluente, frases, palavras, sílabas, não leitor)⁷⁵, acompanhada de percentuais de acerto nas questões de Língua Portuguesa. Cada estudante é identificado nominalmente, vinculado a um índice de desempenho e a uma classificação de fluência, demonstrando não apenas o grau de controle, mas a personalização da avaliação externa como ferramenta de regulação pedagógica. No Gráfico 6 e na Tabela 10 é possível visualizar alguns aspectos relacionados à fluência dos estudantes.

⁷⁵De acordo com o Relatório de Gestão – 2º Quadrimestre – 2024, os resultados da leitura oral no SAEV são organizados a partir de seis perfis de fluência: 1) não leitor, que não reconhece ou reconhece parcialmente letras e seus sons, realizando leitura letra por letra, sem compreender sua função sonora; 2) leitor de sílabas, que reconhece sílabas, mas lê de forma silabada, com muitas pausas e tentativas não bem-sucedidas de autocorreção; 3) leitor de palavras, que reconhece as palavras como unidades, com poucas autocorreções e domínio da decodificação mesmo com certa complexidade; 4) leitor de frases, cuja leitura é fragmentada e sem entonação, feita palavra por palavra; 5) leitor de texto sem fluência, que lê o texto inteiro, mas com ritmo e entonação irregulares, apresentando omissões, pausas inadequadas ou trocas de sílabas; e 6) leitor de texto com fluência, que demonstra domínio da leitura com expressividade, ritmo adequado e pausas coerentes com a pontuação. Essa categorização organiza a alfabetização como um processo de desempenho hierarquizado, enfatizando a mensuração técnica em detrimento de processos formativos mais amplos (São Luís, 2024a, p. 14).

Gráfico 6 – Fluência da leitura



Fonte: Elaborado pela autora com base em São Luís (2025j).

Tabela 10 – Fluência 2º ano – UEBZ1

Estudante	Fluente	Não Fluente	Frases	Palavras	Sílabas	Não Leitor	Não Avaliado
Aluno 1			X				
Aluno 2		✓	X				
Aluno 3	✓		X				
Aluno 4	✓						
Aluno 5		✓			X		
Aluno 6			X				X
Aluno 7			X				
Aluno 8				X			
Aluno 9			X		X		
Aluno 10						X	
Aluno 11						X	
Aluno 12						X	
Aluno 13			X				
Aluno 14		✓	X				

Fonte: Elaborado pela autora com base em São Luís (2025d).

Essa sistemática transforma os dados em marcadores do que deve ser priorizado em sala de aula, deslocando o foco no ensino e entrando em cena a preparação para as avaliações, operando sob o signo do desempenho. De acordo com que declara a professora P2UEBZ1-02:

Estamos atentas as avaliações, pois é uma demanda da SEMED. A gestão e coordenação na escola orientam, que utilizemos os cadernos do EpV e estejamos

atentas aos relatórios do SAEV reforçam isso. Entendeu? Por isso organizamos nosso planejamento para atender estas avaliações, por exemplo este ano de 2025, os estudantes do 2º ano realizarão ao menos 12 avaliações oficiais, sendo: 6 são do SAEV (Leitura e Objetivas, em diferentes fases: Diagnóstica, Formativas e Saída); 2 são da CNCA (Escrita – Ciclos I e II); 2 avaliações de fluência do PARC (Diagnóstica e Final); 2 blocos de avaliações objetivas complementares. O que acontece por mais que eu utilize uma metodologia que valorize a interdisciplinaridade, ludicidade etc. Estou trabalhando Língua Portuguesa e Matemática, pois os conteúdos são específicos de cada componente curricular, isso para que a criança aprenda e atinja o índice do Ideb.⁷⁶

A fala da professora P2UEBZ1-02 contribui para compreendermos como a mediação docente é tensionada por uma racionalidade orientada por resultados, articulando-se funcionalmente às exigências dos exames padronizados. O plano analisado (São Luís, 2025a) reflete essa lógica, operando como resposta pragmática aos dados das avaliações externas, especialmente de 2024 e 2025. Embora mencione a diversidade de gêneros textuais e proponha estratégias como o envolvimento das famílias, suas ações priorizam a adaptação aos mecanismos de monitoramento: premiação por fluência, controle de frequência, treino de habilidades e comparação de resultados em painéis.

Esse tensionamento entre os fins formativos da educação e os meios técnicos de controle, como o planejamento orientado por resultados e o uso instrumentalizado de materiais estruturados, nos permite problematizar mais diretamente os cadernos didáticos adotados pelo Programa “Educar pra Valer”, cuja forma e conteúdo revelam a racionalidade que organiza a prática docente sob a aparência de neutralidade pedagógica.

Diante desse cenário, é necessário resgatar uma concepção de planejamento pedagógico que rompa com o tecnicismo e reafirme o papel do professor como sujeito do processo educativo. Como afirmam Dangiό e Martins (2018):

A complexidade dessa tarefa exige, portanto, a intencionalidade do trabalho pedagógico na transmissão, pelo professor, e na apropriação, pelo aluno, dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade. Por conseguinte, o planejamento pedagógico deve ter objetivos claros, instituindo-se como um dos primeiros pontos necessários ao bom ensino. E nele precisam ser considerados os elementos: *conteúdo-forma-destinatário* (Martins, 2013). Dessa maneira, ao planejar o ensino o professor vislumbrará o que é ensinar (conteúdos), quem é o aluno (saberes efetivados e saberes iminentes) e elegerá a melhor forma correspondente às necessidades de aprendizagem de cada criança. Para a concretização dos ideais postulados pela pedagogia histórico-crítica, o processo educativo deve ser consciente tanto para o professor quanto para o estudante. o professor então precisa ter intencionalidade clara das demandas educacionais, conhecer o objeto com o qual trabalha, bem como conhecer os aspectos próprios ao desenvolvimento do aluno com quem está interagindo. Nessa direção, o ensino deve orientar os alunos na tomada de consciência sobre seu aprendizado, oportunizando-lhes o desempenho de um papel ativo nesse processo organizado pelo professor.

⁷⁶Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

Assim, torna-se fundamental aos alunos saberem por que e para que estão aprendendo dado o conteúdo. Para Vigotski (2021), esse movimento representa a característica essencial da dinâmica do desenvolvimento na idade escolar (Dangiό; Martins, 2018, p. 62).

Essa formulação recoloca o planejamento como dimensão orgânica do trabalho pedagógico, mas não como resposta mecânica aos indicadores de desempenho. O plano de ação da UEBZ1, ao priorizar o treinamento das habilidades cobradas nas avaliações externas, subverte essa intencionalidade crítica e transforma o planejamento em ferramenta de controle e não de mediação entre conhecimento, sujeito e realidade.

Nesse sentido, o planejamento didático apresentado no livro *Língua Portuguesa: Orientações Didáticas do Caderno 1*⁷⁷ (Lyceum, 2021a), destinado aos professores alfabetizadores do 1º ano, é composto por nove elementos organizativos: Descrição das habilidades da BNCC; Acolhida; Predição; Ler é legal!; Conversando com o texto; Expressom⁷⁸; AB Conhecer; Para gostar de escrever; e Para gostar de ler. Tais elementos, embora apresentados como instrumentos facilitadores da prática docente, ocultam sob sua aparente neutralidade uma lógica de controle do trabalho do professor.

Para compreender criticamente essa dinâmica, partimos da concepção de práxis defendida por Saviani (2021a), para quem:

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática (Saviani, 2021a, p. 120).

Com base nessa orientação, comentamos cada um dos nove elementos das orientações didáticas, articulando teoria e prática, a fim de evidenciar como o processo de alienação se instala de forma “naturalizada” no interior da rotina pedagógica.

⁷⁷A análise foi realizada com base nos *Cadernos de Orientações Didáticas de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano* (Lyceum, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e) e no *Caderno de Orientações Gerais e Estudos Suplementares* (Oliveira; Rossi, 2021f), todos disponibilizados pelos professores das UEBs. Observamos que os cadernos apresentam estrutura organizativa semelhante, com orientações pedagógicas padronizadas voltadas à prática docente em alfabetização, alinhadas às habilidades codificadas da Base Nacional Comum Curricular. Neste texto, em razão dos limites e objetivos da seção, optamos por apresentar apenas uma das atividades como exemplificação do modelo didático proposto.

⁷⁸Grafia reproduzida tal como aparece no material oficial do Programa “Educar pra Valer” (Lyceum, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e).

a. Descrição das habilidades da Base Nacional Comum Curricular: este é o ponto de partida do planejamento. As habilidades são listadas com seus respectivos códigos e descritores, vinculando o que será feito à matriz curricular nacional. Entretanto, essa descrição é apresentada de forma estanque, sem considerar o contexto concreto da turma ou o percurso histórico ou pedagógico dos estudantes. É importante perguntar: quem escolheu essas habilidades? Elas emergiram das necessidades reais da turma ou foram impostas por um roteiro pré-estabelecido? O professor não teve participação ativa nesse processo, o que o reduz a mero executor, destituído da função intelectual do planejamento.

Nas palavras da professora P1UEBZ1-01: “A metodologia e o material adotado tem facilitado a nossa rotina, pois são materiais adequados para a faixa etária e auxiliam nas necessidades dos alunos”.⁷⁹ Mas será que essa “facilidade” não mascara a perda da autonomia para planejar?

b. Acolhida: acolher os alunos com afeto é essencial. Contudo, quando a acolhida é padronizada e desvinculada da realidade concreta da turma, ela se converte em ritual vazio. A práxis exige que o acolhimento se relacione com o mundo vivido pelos sujeitos e não com uma sequência genérica de frases e canções. Quando o professor apenas repete o que está previsto no caderno, sem refletir sobre sua pertinência, estamos diante de um fazer sem direção teórica.

c. Predição: nesse momento, os alunos são convidados a antecipar o conteúdo do texto. Embora seja uma estratégia importante de leitura, seu potencial formativo se esvazia se o professor não teve autonomia para escolher o texto, tampouco para refletir sobre as inferências propostas. Como afirmou P2UEBZ1-02, ao informar sobre como sua rotina pedagógica foi alterada ao introduzir os cadernos do Programa: “O uso contínuo dos cadernos de atividades”.⁸⁰ Essa continuidade pode indicar uma mecanização da leitura, com predições artificiais e pouco vinculadas à realidade dos alunos.

d. Ler é legal!: a leitura feita pelo professor tem um papel central no processo educativo, pois, ao socializar textos culturalmente significativos, promove a formação das funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória lógica e a atenção voluntária. A leitura, nesse contexto, não se restringe a uma prática lúdica e descompromissada: ela é um momento fundamental para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento elaborado, que não se produz espontaneamente, sendo necessário que lhes seja sistematicamente ensinado. A

⁷⁹Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

⁸⁰Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

expressão “Ler é legal!”, se não for acompanhada de uma intencionalidade pedagógica clara e fundamentada, corre o risco de reduzir a leitura a uma atividade vazia de conteúdo formativo.⁸¹

No contexto da pedagogia histórico-crítica, a leitura precisa ser compreendida como um instrumento de mediação para a apropriação da cultura escrita, contribuindo para a emancipação intelectual e para a formação plena dos estudantes como sujeitos históricos. Se o texto é imposto, a leitura torna-se apenas uma demonstração técnica e não um ato de mediação crítica do conhecimento. Como destacou P1UEBZ1-01, ao informar sobre as modificações que realizou na sua rotina pedagógica com o uso do material do Programa: “Sim. Leitura diária, música, escrita e jogos”.⁸²

e. Conversando com o texto: trata-se do momento de compreensão textual, com perguntas geralmente fechadas, predefinidas. O professor não é convidado a elaborar questões, apenas a aplicá-las. Aqui, vemos claramente o que Saviani (2021b) denuncia: a prática se torna execução de comandos, desvinculada da teoria, e esta, reduzida à listagem de habilidades, não orienta criticamente a prática. A educação vira treinamento de leitura funcional.

f. Expressom: esse é o momento da expressão artística ou corporal. Sua inclusão valoriza o lúdico, mas, como aponta P2UEBZ2-02: “Tem uma rotina de ludicidade até para o trabalho do calendário diário como contar os dias e se encontrar no tempo”.⁸³ A ludicidade é importante, mas quando usada como decoração ou intervalo da “atividade séria”, ela se torna alienada. Não contribui para a formação crítica, nem se vincula ao conteúdo científico.

g. AB Conhecer: foca em aspectos do sistema de escrita (fonologia, letras e sílabas). Importante no processo de alfabetização, mas, sem mediação teórica, transforma-se em treino mecânico. Como alertou Saviani (2021b), é preciso superar o fazer pelo fazer. Durante a entrevista, a professora P1UEBZ1-01 enfatizou que, às vezes, consegue realizar: “O estudo dos materiais e adaptação à turma”.⁸⁴

⁸¹ A expressão “Ler é legal!”, veiculada pelo Programa, ultrapassa uma simples escolha comunicacional: revela uma concepção de leitura vinculada ao prazer imediato e à experiência lúdica, esvaziando sua dimensão formativa e crítica. Segundo a perspectiva histórico-crítica, a leitura não se reduz à fruição ou ao entretenimento, mas constitui-se como atividade teórica e trabalho intelectual, indispensável à apropriação dos conteúdos culturais sistematizados pela humanidade. Como lembra Saviani (2021a), a educação visa à transmissão e assimilação desses conhecimentos, condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, o adjetivo legal atua como signo ideológico que aproxima o ato de ler de uma sociabilidade pragmática e consumista, na qual o prazer substitui a necessidade do estudo e a leitura como meio de emancipação humana. A questão, portanto, não se restringe à intencionalidade pedagógica do professor, mas à base epistemológica que define o que é ler, o que se lê e com que finalidade se lê — eixo em que se manifesta a contradição entre o discurso do prazer e a função humanizadora da leitura.

⁸² Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

⁸³ Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

⁸⁴ Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

h. Para gostar de escrever: o nome sugere motivação, mas a escrita costuma ser orientada por comandos fechados, com espaço limitado para autoria. Escrever é transformar o pensamento em linguagem, não apenas completar lacunas. A professora P1UEBZ1-01 relatou: “Sim. A utilização dos cadernos passou a ser inseridas diariamente na rotina pedagógica”.⁸⁵ Quando o caderno define o ritmo da escrita, reduz-se o espaço para a elaboração autônoma do pensamento e para a criação, esvaziando a dimensão formativa da atividade.

i. Para gostar de ler: sugere uma leitura para casa ou complementar. A intenção é positiva, mas novamente desconectada do contexto da turma e do projeto pedagógico. O gosto pela leitura não é algo que se prescreve, mas que se constrói com mediação, sentido e propósito. Como disse a professora P2UEBZ2-02: “A rotina ficou mais completa”.⁸⁶ Completa de atividades, talvez, mas empobrecida de sentidos formativos.

A análise dessas orientações didáticas do Caderno 1 de Língua Portuguesa 1º ano, do Programa “Educar para Valer” (Lyceum, 2021a), ajuda a compreender como esse modelo pode contribuir para a alienação do trabalho docente, tal como problematizado por Duarte (2000), ao afirmar:

Na nossa interpretação, o problema reside justamente no fato de que a adesão por sedução a qualquer ideia, teoria ou ideário caracteriza-se por uma adesão alienada, na medida em que os processos de sedução não se constituem numa forma reflexiva, consciente crítica de estarmos nos relacionando com a nossa existência [...] um fenômeno que expressa o grau de manipulação ideológica que estão submetidos os indivíduos atualmente. [...] qualquer processo de sedução é, essencialmente, um processo de dominação e expressa o poder que exerce um sujeito, uma ideia ou um objeto sobre outro sujeito a partir de mecanismos sociais e psicológicos de manipulação. No que se refere ao sujeito seduzido, o resultado é a alienação, tenha essa sedução sido produzida de forma intencional ou não (Duarte, 2000, p. 17).

Nesse sentido, o programa, ao apresentar um planejamento com esses elementos fixos, padronizando as ações docentes, impõe uma lógica tecnicista de ensino que desresponsabiliza o professor da reflexão crítica sobre sua própria prática. Essa estrutura rígida configura um modelo de sedução pedagógica: oferece segurança e organização ao professor, ao mesmo tempo em que reduz sua autonomia intelectual e didática.

As formações continuadas do programa reforçam esse modelo ao enfatizarem o uso de instrumentos padronizados, como planilhas de habilidades e rotinas didáticas pré-formatadas. Ainda que se apresentem como suporte ao professor, tais mecanismos contribuem para a

⁸⁵Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 17 de fevereiro de 2025.

⁸⁶Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

fragmentação do trabalho docente e sua subordinação a metas externas, muitas vezes desvinculadas da realidade concreta dos estudantes e da escola.

Conforme Saviani (2021a) propõe, é pela práxis, entendida como atividade humana consciente, intencional e transformadora, que o professor deve atuar no processo educativo. Isso implica na retomada da articulação entre teoria e prática, rompendo com modelos prescritivos que alienam o trabalhador, aqui professor alfabetizador, de sua função social crítica.

A educação, portanto, não se reduz à técnica, mas deve visar à formação omnilateral do ser humano. Diante disso, perguntamos: a agenda de formação e orientação didática do caderno já analisado promove, de fato, o desenvolvimento da formação humana ou se limita à operacionalização de habilidades técnicas? O foco em metas e avaliações está formando sujeitos críticos ou apenas treinando comportamentos escolares? Há mediação real do conhecimento científico e histórico da cultura letrada?

Essas reflexões nos conduzem à necessidade de compreender a concepção de alfabetização que orienta o programa em análise. Por isso, questionamos às formadoras: “Como você concebe o processo de alfabetização no contexto do Programa “Educar pra Valer”? Quais princípios teóricos e metodológicos orientam a formação dos professores alfabetizadores no programa?”. Uma das formadoras F1 respondeu o seguinte:

Essa alfabetização em contexto de letramento, que traz a Magda Soares. Traz também vários teóricos, como a própria Emília Ferreiro. O Arthur Gomes de Moraes também. A metodologia, ela é reflexiva, mas ela também passa por essa relação dialógica. De algo entre o professor na sala de formação com o formador. E isso vai se transformar lá na sala de aula com o aluno. [...] A gente engloba na matemática os elementos da rotina da matemática, que é a situação-problema. Então, parte de uma situação-problema desse aluno, para ele adentrar o conteúdo da matemática. Estou exemplificando. Depois dessa situação-problema. E aí depois vem a vivência com o material concreto. O aluno se coloca, vivenciando aquele conteúdo. Por último, o terceiro elemento dessa rotina é trazer um exercício prático. E mostrar para o professor se realmente ele aprendeu.⁸⁷

A formadora F1, ao tratar da alfabetização no Programa “Educar para Valer”, enfatiza uma rotina didática baseada em três momentos: situação-problema, uso de material concreto e atividade prática, e se apoia em autores como Soares (2018, 2022) e Ferreiro (2017). Tal perspectiva aproxima-se de uma visão psicogênica da escrita e de uma didática ativa, mas carece de articulação crítica com as condições sociais da alfabetização.

⁸⁷Informação concedida pela formadora F1, em 02 de abril de 2025.

Embora a proposta de Ferreiro (2017) tenha trazido contribuições relevantes ao campo da alfabetização, sobretudo ao considerar a criança como sujeito ativo no processo de alfabetização, sua abordagem não conseguiu, em muitos aspectos, superar os impasses históricos dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Sua ênfase nas hipóteses da criança sobre o funcionamento da escrita, em detrimento dos conteúdos formais, resultou na marginalização de elementos fundamentais ao processo alfabetizador, tais como as relações sistemáticas entre fonemas e grafemas, a função orientadora do professor, a importância da correção pedagógica do erro e, sobretudo, o ato de ensinar como mediação essencial (Klein, 2012; Marsiglia; Martins, 2018).

Além disso, a descrição das chamadas “hipóteses de aquisição”, como evidência de um suposto desenvolvimento espontâneo da escrita, ignora que a escolarização é, por essência, um espaço de ruptura com os saberes empíricos, conforme argumenta a pedagogia histórico-crítica. A aprendizagem da escrita, nesse sentido, não pode se restringir à observação de comportamentos espontâneos, mas deve ser orientada pela sistematização dos conteúdos da linguagem, assegurando à criança o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e aos instrumentos culturais que ampliam sua capacidade de compreensão e intervenção no mundo, mediação essa realizada de forma intencional pelo professor. (Saviani, 2008a; Coelho; Mazzeu, 2016).

Compreendemos que:

[...] partindo de uma ideia de totalidade autorregulável, Piaget define a inteligência como adaptação e a sociedade como coletividade, no sentido de convivência entre os indivíduos. Sua concepção da sociedade é, pois, diversa daquela que fundamenta a perspectiva histórica. Com efeito, os elementos da sua teoria derivam de uma mesma raiz: uma concepção de realidade que, abandonando o terreno do processo histórico, vai assentar-se no terreno da biologia. Sua teoria constitui uma concepção materialista cujos fundamentos são extraídos das ciências naturais- de caráter evolucionista-, com a consequente abstração da história. a teoria piagetiana se identifica, portanto, com o que Marx denomina de materialismo abstrato (Klein, 2000, p. 71).

Com base na crítica ao materialismo abstrato formulada por Klein (2000), especialmente no que se refere às teorias que desconsideram a mediação histórica no processo educativo, cabe indagar: as práticas formativas do Programa “Educar pra Valer” representam uma superação dessa lógica ou sua continuidade sob “nova forma” de mecanismos de recomposição da hegemonia?

Os estudos de Klein (2000) evidenciam a limitação das concepções psicogenéticas ao reduzir a aprendizagem a um processo biológico autorregulado, sem considerar a historicidade

da formação humana. Essa perspectiva oferece base para a análise da fala da formadora F2, que destaca sobre a concepção de alfabetização que:

Tem também a questão da neurociência. Que tem embasado também esses estudos da alfabetização. O EPV veio somar também, essa questão, claro, da regularidade, da otimização do tempo pedagógico, porque quando a gente faz acompanhamento na escola, a gente observa muito um desperdício desse tempo. Então o professor perde muito tempo com determinadas atividades, que às vezes nem ajudam muito na aprendizagem dos alunos. E com o desenvolvimento desses blocos, eles garantem o trabalho com todos os eixos da alfabetização, acaba que elas otimizam, se elas cumprirem como a gente tem orientado, isso acaba otimizando esse tempo e trabalhando realmente aquilo que vai fazer o diferencial na aprendizagem dos alunos. Uma outra coisa também que somou bastante foi o foco na leitura. Antes, a gente não fazia um trabalho tão sistematizado e tão voltado para a leitura como o trabalho da fluência. Então o EPV trouxe, a gente trabalhava muitas hipóteses de escrita, claro, trabalhava a leitura, não tem como não trabalhar a leitura dentro de um trabalho de alfabetização.⁸⁸

A fala da formadora F2 revela uma valorização da regularidade e da otimização do tempo pedagógico como elementos centrais da proposta do programa. A menção à neurociência, ainda que de forma breve, sugere um alinhamento com discursos que buscam legitimar tecnicamente as práticas de ensino. Essa referência à neurociência, no contexto do discurso da formadora, parece sustentar menos uma concepção crítica da alfabetização e mais uma perspectiva biologizante e funcional da aprendizagem, centrada na regulação do tempo pedagógico e no desempenho técnico.

Ao afirmar que o programa “garante o trabalho com todos os eixos da alfabetização” por meio de blocos organizados e de uma rotina sistematizada, a formadora F2 parece expressar uma adesão à ideia de que a aprendizagem se torna mais eficiente quando regulada por procedimentos técnicos previamente definidos. A sistematização proposta parece menos comprometida com a complexidade da linguagem escrita como prática social, histórica e cultural, e mais alinhada a uma lógica de controle e produtividade, aproximando o ensino da alfabetização de um modelo mecânico de treino e repetição.

Ainda que se reconheça o esforço em qualificar o ensino por meio de orientações mais estruturadas, com ênfase na leitura e na fluência, observamos que esta última tende a ser concebida prioritariamente como velocidade e correção na decodificação, em detrimento da compreensão crítica e da produção de sentidos nos usos sociais da linguagem. A própria menção às “hipóteses de escrita” aparece de forma marginal, o que indica um possível deslocamento do

⁸⁸Informação concedida pela formadora F2, em 02 de abril de 2025.

desenvolvimento conceitual da linguagem para o cumprimento de metas objetivas e mensuráveis.

Essas indagações não desqualificam o trabalho das formadoras, mas tensionam as escolhas formativas orientadas pelo programa. Entendemos que o processo educativo deve partir da realidade concreta, mas não para se adaptar a ela e sim para superá-la em direção à formação de sujeitos críticos e historicamente situados (Saviani, 2008b; Coelho; Mazzeu, 2016).

Para a formadora F3, o Programa “Educar pra Valer”, ao conceber a alfabetização, mobiliza:

A consciência do cognitivismo. Método cognitivo. Ele vem desenvolvendo o que a criança aprende. Então, começa dessa vivência. Mas sempre fazendo com que seja um trabalho com letramento. Então, por mais que ele venha com alguns viés, alguns viés do trabalho com a consciência fonológica, e também com o estudo dos sons, das palavras, trazendo um pouquinho essa questão do processo fonológico, ele sempre busca começar a trabalhar a partir de texto. Então, esse viés, ele confirma o trabalho que já vem desenvolvendo na rede, que é o trabalho da proposta curricular da rede, que, no caso, é o trabalho com a proposta do letramento. Então, o EPV, ele trouxe apenas a organização desse processo do letramento dentro de uma rotina estruturada que ele já vinha trabalhando com os professores. Então, acho que a gente consegue hoje trazer para a rede um trabalho mais organizado dentro de uma rotina. Isso foi o ponto focal do Educar para Valer dentro da rede, foi essa organização de rotina que ele trouxe dentro do trabalho pedagógico, de organização do tempo pedagógico para esse professor desenvolver dentro da sala de aula. Acho que isso foi o ponto principal que foi desenvolvido com os professores a partir do Programa Educar pra Valer.⁸⁹

A referência ao “método cognitivo” como base do processo de alfabetização no programa mobiliza um entendimento de aprendizagem que exige maior precisão conceitual. Tudo indica que se trata de uma abordagem que privilegia o funcionamento individual da mente, desconsiderando as mediações sociais e históricas do processo educativo.

Quando a formadora F3 afirma que o método “desenvolve o que a criança aprende”, reforça-se a noção de que a aprendizagem é conduzida pelas vivências individuais, aproximando sua fala de uma concepção construtivista. Ainda que mencione o trabalho com textos e letramento, esse movimento parece restringir-se a uma estratégia didática voltada à introdução de conteúdos fonológicos.

A organização da rotina pedagógica aparece como o ponto focal do Programa “Educar pra Valer”, promovendo um ordenamento das práticas de ensino já existentes. Essa sistematização, segundo a formadora F3, permite ao professor visualizar melhor os tempos e espaços dedicados aos diferentes eixos da alfabetização. Ainda que ofereça segurança ao

⁸⁹Informação concedida pela formadora F3, em 02 de abril de 2025.

docente, essa organização pode limitar sua autonomia e reduzir a linguagem a um conteúdo a ser operacionalizado, em vez de trabalhá-la como prática crítica e situada.

A articulação entre consciência fonológica e texto, mencionada brevemente, poderia ser interpretada como uma tentativa de preservar o sentido na aprendizagem da leitura. No entanto, Tfouni, Pereira e Assolini (2018) alertam que, quando a linguagem é reduzida à mera decodificação ou a procedimentos técnicos, corre-se o risco de produzir uma alfabetização esvaziada de significado.

Nesse movimento, evidencia-se a tensão entre formar leitores críticos, capazes de produzir sentidos, e preparar sujeitos, professores e crianças, futuros trabalhadores do país, para se adaptarem não apenas aos mecanismos avaliativos das políticas de desempenho, mas, de modo mais profundo, aos ditames do capitalismo, que subordina o trabalho educativo e a formação humana às exigências de produtividade e controle.

Também é importante considerar como os docentes se apropriam do modelo formativo proposto. A afirmação da formadora de que o Programa “Educar pra Valer” “apenas organizou” o que já vinha sendo feito sugere que sua função estaria mais ligada à racionalização e padronização das práticas existentes do que à introdução de fundamentos teóricos que transformem a concepção de ensino. Mas será que a simples reorganização da rotina, mesmo com base em propostas já conhecidas, garante que os professores desenvolvam uma compreensão crítica sobre os conteúdos escolares e sua função formadora, como defende Duarte (2021)? Ou estariam os saberes docentes sendo reconfigurados para se adequar às demandas de uma gestão técnica do ensino?

A fala a seguir, da professora P1UEBZ1-01, participante do programa, ajuda a ilustrar como essa apropriação ocorre na prática. Sua perspectiva aponta para os efeitos imediatos da organização curricular e da estrutura oferecida, revelando ao mesmo tempo adesão à proposta e uma forma específica de experimentar o cotidiano pedagógico:

Gosto muito do EpV. Por quê? Porque eu ganho tempo. A formação, o planejamento, as sugestões de atividades, tudo perfeitamente alinhado aos descritores das provas e da BNCC. Antes, eu tinha que pegar vários livros, pesquisar atividades em sites, pensar em cada aluno. Agora está tudo mais fácil. Acesso à plataforma do SAEV: está tudinho organizado, se fulano lê ou não lê. Verifico os cadernos, você pode olhar. X alunos estão lendo sílabas. Lá no caderno de orientação: “Se os estudantes estiverem lendo sílabas, faça a atividade da página, agrupe, faça o jogo X, faça tais perguntas.” Eu avalio como uma metodologia excelente. Não tínhamos isso antigamente. Eles exigem [a equipe da SEMED], mas o material é muito bom. Facilita muito a vida do professor.⁹⁰

⁹⁰Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

Essas questões tensionam as fronteiras entre a intencionalidade emancipadora do ensino e sua funcionalização no interior de propostas de intervenção que, embora tragam ganhos organizacionais, podem não estar enfrentando as mediações necessárias à formação omnilateral dos sujeitos. A partir dessa tensão, a fala da formadora F4 introduz novos elementos ao debate, mormente ao enfatizar que o Programa “Educar pra Valer” está fundamentado na concepção de alfabetização em contexto de letramento, reconhecendo sua continuidade em relação à política já existente na rede.

A concepção que respalda o programa é alfabetização em contexto de letramento. Que já é uma política da rede. Então, alguns teóricos vão respaldar todo esse trabalho, como a Magda Soares. A gente também, em alguns momentos, recorre à psicogênese da língua escrita com a Emília Ferreiro. E aí a gente vai transitando dentro desse processo com as metodologias. Que são mesmo voltadas para um processo reflexivo da alfabetização. Mas tem um ponto que eu vejo assim, que é crucial dentro do trabalho, é o foco no desenvolvimento das habilidades. Então, hoje, o professor, ele já sabe, ele está mais focado. Antes, ele tinha alguma dificuldade em trabalhar essas habilidades. Como trabalhar? Que estratégia que eu vou utilizar? Que recurso? Hoje, não. Ele se sente mais seguro em relação a como trabalhar essa habilidade. Então, essa rotina mais estruturada, através dos blocos de conteúdos que o Educar para Valer traz, metodologicamente, dentro da rotina, ele traz muito forte esse trabalho com as habilidades, com os gêneros textuais. Então, um processo forte de alfabetização em contexto de letramento. E agora, algo que eu quero destacar aqui dentro do processo formativo do Educar para Valer é o alinhamento das pautas dos professores, PSPs [Coordenadores, Supervisores e Apoio pedagógico] e gestores. Então, existe hoje um alinhamento. Então, aquilo que é discutido lá na sala de formação com os professores, eles acabam também chegando esse conteúdo para os PSPs, professor suporte pedagógico, que era o antes coordenador pedagógico, e o gestor escolar. Então, a questão da comunicação foi favorecida. Então, aquilo que é dito na sala com os professores é dito com os PSPs, é trabalhado com os gestores. Então, isso trouxe uma unidade maior dentro do processo formativo. Também a gente vê isso como um ganho real dentro da formação.⁹¹

Ao apontar o “foco no desenvolvimento das habilidades” como um dos principais ganhos do programa, a formadora evidencia uma concepção de aprendizagem orientada por metas específicas, frequentemente traduzidas em descritores e avaliações externas. Em vez de se articularem à formação de sujeitos críticos e produtores de sentidos, essas habilidades tendem a ser tratadas como fragmentos operacionais do conteúdo, desvinculados da totalidade da linguagem como prática social.

A aproximação entre os espaços formativos e os de gestão escolar, embora possa favorecer o acompanhamento das práticas, levanta questionamentos sobre os efeitos dessa “unidade” nos processos de enunciação pedagógica. Ao relatar que os mesmos conteúdos são replicados entre professores, PSPs e gestores, a formadora sugere um modelo comunicativo

⁹¹Informação concedida pela formadora F4, em 02 de abril de 2025.

orientado pela uniformização discursiva. Resta saber, contudo, em que medida esse alinhamento, apresentado como ganho, promove uma dinâmica verdadeiramente dialógica no sentido proposto por Bakhtin (2010), para quem todo signo é ideológico e atravessado por disputas de sentido.

A palavra, enquanto signo socialmente situado, carrega múltiplas vozes e intenções. Se a formação passa a operar como transmissora de um discurso unívoco, repetido nos diferentes níveis da rede, há o risco de silenciar a pluralidade das experiências docentes, sua criatividade e sua capacidade de produzir enunciados novos e críticos diante das situações vividas. Estaríamos, assim, diante de uma prática formativa que sustenta uma palavra “unitária”, para usar a terminologia bakhtiniana, ou haveria espaço para a “palavra plurivocal”, tensionada pelas vozes contraditórias dos sujeitos em suas condições concretas de trabalho?

Essa compreensão da linguagem como prática social e ideológica, conforme Bakhtin (2010), ajuda a iluminar a maneira como os discursos pedagógicos podem ser submetidos a processos de uniformização e controle. Essa mesma lógica aparece, sob outro registro, na crítica de Saviani (2021b) à perda de intencionalidade formativa no interior das práticas escolares orientadas pela produtividade. A ênfase no desenvolvimento das “habilidades” e no cumprimento das rotinas parece corresponder a uma racionalidade pedagógica orientada pela lógica da eficiência.

Para Saviani (2021b, p.8-9):

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto o resultado, mas aprenda o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Essa concepção de escola como mediação crítica do saber historicamente produzido contrasta radicalmente com o modelo técnico-burocrático das políticas educacionais recentes. Nessa direção, Freitas (2018) mostra como o controle pedagógico é articulado a um conjunto de dispositivos externos à escola, reforçando a lógica de regulação e performatividade. Em suas palavras:

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), é complementando com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências

formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresceu o mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (Freitas, 2018, p. 104).

No contexto educacional analisado, a alfabetização assume contornos que priorizam a eficácia operacional em detrimento da formação crítica e integral dos sujeitos. A palavra pedagógica, nesse cenário, corre o risco de ser reduzida a instrumento de regulação e controle, esvaziando-se de sua potência emancipadora.

Essas reflexões teóricas delineiam o pano de fundo a partir do qual buscamos compreender como as professoras do ciclo de alfabetização vivenciam, na prática, o modelo formativo do Programa “Educar pra Valer”. A seguir, analisaremos suas falas, orientados por questões como: estariam essas docentes objetivadas em sua prática? Estariam submetidas a um processo de alienação do trabalho pedagógico?

Para exemplificar, tomemos a fala da professora P1UEBZ1-01, que revela adesão à rotina do Programa “Educar pra Valer”: “Atualmente através do Programa ‘Educar pra Valer’, sigo a rotina com acolhida, leitura, produção textual, fluência e prática de escrita. Uso os jogos do trilho de alfabetização e atividades práticas para trabalhar habilidades específicas”.⁹²

Que concepção de alfabetização se materializa nessa prática? É possível identificar, nessa estruturação, sinais de padronização que limitem a autonomia docente e o diálogo com a realidade concreta dos alunos?

Deixamos indicações de análise a partir dos estudos de Duarte (2021, p. 77):

Na vida cotidiana, dificilmente conseguimos, em nossa apreensão da realidade, ir além da aparência das coisas e, o mais das vezes, a partir dessas aparências, interpretamos a realidade de maneira fetichista, como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana. Entretanto, os seres humanos desenvolveram historicamente dois caminhos que permitem ir além da aparência fetichista cotidiana das coisas. Um deles é o caminho do pensamento teórico, da ciência. Na ciência, como explicou Marx, o concreto não é dado ao pensamento no ponto de chegada, mas deve ser alcançado pela atividade pensante pela mediação das abstrações, que, num processo de elaboração teórica, permitem ao pensamento chegar à síntese de múltiplas relações e determinações que constitui a totalidade concreta [...]. Claro que esse é um processo nunca concluído, os a realidade está sempre em transformação e o pensamento está sempre dela se aproximando.

A citação de Duarte (2021) oferece elementos para problematizar o modo como determinadas práticas docentes são naturalizadas no cotidiano escolar, especialmente nas

⁹²Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

práticas vivenciadas por algumas das professoras entrevistadas sob as orientações do Programa “Educar pra Valer”.

A fala da professora P1UEBZ2-01 evidencia uma prática marcada pela adesão aos instrumentos disponibilizados pelo programa: “[...] estou trabalhando fazendo uso dos cadernos do EpV. Acompanho a rotina sugerida e tento explorar os momentos de leitura e escrita, respeitando o tempo da turma. Uso músicas e jogos para tornar as aulas mais atrativas”.⁹³ A referência à “rotina sugerida” e ao uso do material estruturado, sem menção à problematização dos conteúdos, aponta para uma prática funcionalizada. Ainda assim, o esforço em tornar as aulas mais atrativas indica uma tentativa de humanização que tensiona, mesmo que parcialmente, a padronização imposta.

A professora P2UEBZ1-02, por sua vez, descreve um planejamento didático alinhado às diretrizes do programa: “Geralmente faço leituras diárias: leitura exemplar, leitura compartilhada e leitura individual. Uso momentos de roda de conversa e atividades que envolvem consciência fonológica. Trabalho produção de texto de forma coletiva e individual”.⁹⁴ A prática, à primeira vista, parece contemplar múltiplas dimensões da linguagem, mas permanece a necessidade de problematizar se essas atividades estão sendo mobilizadas a partir de uma concepção crítica da alfabetização ou se acabam reafirmando uma lógica operacional de cumprimento de metas. A ausência de mediação teórica pode fazer com que tais ações – ainda que variadas – se limitem à aparência técnica do fazer docente.

Nesse sentido, a referência à “leitura exemplar, compartilhada e individual” pode estar articulada à lógica da rotina prescrita pelo Programa “Educar pra Valer”, a qual organiza o tempo pedagógico segundo blocos de habilidades e momentos definidos.

Ainda que a professora mencione a produção de texto, tanto coletiva quanto individual, é necessário considerar em que medida essas práticas ultrapassam a experiência imediata dos alunos e promovem a apropriação crítica da linguagem como mediação com o mundo social. Valorizar o repertório das crianças é importante, mas insuficiente quando desvinculado da sistematização dos conteúdos escolares. Práticas organizadas apenas com base na vivência ou na espontaneidade tendem a esvaziar-se de intencionalidade formativa, reproduzindo metas padronizadas em lugar da construção de sentidos historicamente situados.

Ao se adotar de forma acrítica os instrumentos do programa, corre-se o risco de reduzir a alfabetização a um conjunto de procedimentos técnicos, esvaziando seu caráter formativo mais amplo. A prática pedagógica, nesse caso, tende a se restringir à lógica do desempenho

⁹³Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

⁹⁴Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

mensurável e da fluência monitorada, como se tais métricas fossem suficientes para definir a aprendizagem, desconsiderando que o sentido formativo do ensino está na apropriação crítica do conhecimento e não em indicadores de rendimento.

Em nossa interpretação, apoiada nos estudos de Klein (2000, p. 17):

[...] O problema reside justamente no fato de que a adesão por sedução a qualquer ideia, teoria ou ideário caracteriza-se por uma adesão alienada, na medida em que os processos de sedução não se constituem numa forma reflexiva, consciente crítica de estarmos nos relacionando com a nossa existência, com o mundo à nossa volta, isto é, de estarmos conduzindo livre e conscientemente nossas vidas. Portanto, acreditamos ser a sedução uma manifestação dos processos de alienação que se materializam objetiva e subjetivamente hoje na nossa sociedade contemporânea, ou seja, um fenômeno que expressa o grau de manipulação ideológica a que estão submetidos os indivíduos atualmente.

O que se impõe, portanto, é a necessidade de compreender essas práticas não como resultado da vontade individual da professora, mas como expressão de determinações sociais, políticas e ideológicas mais amplas. Somente pela mediação teórica é possível apreender a totalidade do fenômeno educativo, articulando o singular da prática à universalidade das condições que a produzem. Trata-se de perguntar: a professora ensina a ler para quê, para quem e a partir de qual projeto educativo?

As falas das professoras P1UEBZ2-01 e P2UEBZ2-02 revelam gestos de resistência, ora sutis, ora mais explícitos, à lógica de padronização instaurada pelo Programa “Educar pra Valer”. Seria possível interpretar essas práticas como estratégias conscientes de enfrentamento à alienação do trabalho docente? Estaríamos diante de tentativas de reapropriação crítica da função pedagógica? Assim, P1UEBZ2-01 afirma que:

Bem planejada, com projetos e sequências didáticas. Procuro respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e aplico atividades diferenciadas com base nas dificuldades encontradas. Uso livros de literatura infantil, jogos pedagógicos e atividades lúdicas para alfabetização.⁹⁵

A escolha por projetos e sequências didáticas, em lugar da execução rígida de rotinas prescritas, aponta para uma recusa implícita ao modelo seriado e uniforme que estrutura o Programa “Educar pra Valer”. Ao afirmar que respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno e que elabora atividades diferenciadas, P1UEBZ2-01, em certa medida, procura romper com a lógica de “ensinar para alcançar metas” e se aproxima da pedagogia que busca o

⁹⁵Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

desenvolvimento integral do sujeito. Estaria ela, por meio dessa prática, subvertendo o uso instrumental da literatura e dos jogos, resgatando neles seu potencial formativo e cultural?

Temos analisado a partir dessas falas das entrevistadas que o professor pode não se reconhecer como alienado, não por falta de capacidade reflexiva, mas porque a alienação é mascarada pelas próprias condições materiais e simbólicas do trabalho docente, que naturalizam o que é vivido. Essa condição não exclui contradições e é exatamente no espaço dessas brechas (como os projetos que a professora assume) que podem surgir tentativas de reapropriação do trabalho, mesmo que não plenamente conscientes.

Já a fala de P2UEBZ2-02 também nos conduz a reflexões densas: “Busco partir do contexto do educando, considerando seus conhecimentos prévios. Utilizo temas do cotidiano para leitura e escrita. Realizo diagnósticos contínuos e intervenções individuais para alunos com maior dificuldade”.⁹⁶

Aqui, o ponto de partida não é o bloco de habilidades, nem o guia de rotinas, mas o sujeito concreto: o aluno, com sua história, seu território, seus conhecimentos. Em lugar da homogeneização das práticas, P2UEBZ2-02 propõe o diagnóstico contínuo e a intervenção individualizada. Mas será que há espaço institucional para isso? Ou sua prática se sustenta à revelia do programa, como uma fissura crítica na estrutura hegemônica?

Ao utilizar temas do cotidiano, P2UEBZ2-02 inverte a direção dominante da alfabetização técnica e recompõe o vínculo entre linguagem e experiência vivida. Essa escolha pedagógica evidencia um posicionamento ético e político: ensinar a partir da realidade concreta dos estudantes, valorizando seus saberes e trajetórias. Tal perspectiva resgata a dimensão social da alfabetização e insere o trabalho docente como mediação entre os conhecimentos sistematizados e os saberes populares. Nesse sentido, Saviani (2021b) afirma:

[...] Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2021b, p. 45).

⁹⁶Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

As práticas de P1UEBZ2-01 e P2UEBZ2-02 apontam para gestos pedagógicos que tensionam a racionalidade tecnicista do Programa “Educar pra Valer”. Ao priorizarem o ritmo de aprendizagem dos alunos, os projetos didáticos e a articulação dos conteúdos com as condições concretas de vida e formação dos estudantes, ambas docentes introduzem elementos de ruptura com a lógica produtivista e homogeneizante do programa. Essas ações, ainda que sutis, configuram estratégias de reapropriação da função pedagógica, apresentando uma intencionalidade educativa comprometida com a formação integral dos sujeitos.

No entanto, tais práticas permanecem vulneráveis diante das pressões institucionais por metas e resultados e sua legitimação depende da construção de espaços coletivos de resistência teórica e política no interior da escola. A autonomia docente, nesse contexto, é ambígua: pode ser reconhecida como compromisso com o processo educativo, mas também ser percebida como desvio indesejado do padrão esperado.

Essas questões, inspiradas na crítica de Duarte (2021), ajudam a compreender que a resistência à alienação do trabalho docente nem sempre se manifesta de forma explícita. Muitas vezes, emerge em pequenos deslocamentos, reinvenções e recusas cotidianas. As professoras que optam por ensinar com base nas determinações históricas da realidade vivida, e não apenas em sua aparência, abrem possibilidades reais para uma reconstrução pedagógica crítica e emancipadora.

Coelho e Mazzeu (2016) defendem uma proposta histórico-crítica de alfabetização que rompe com a lógica da classe dominante, que subordina a educação a um treinamento técnico. Para os autores, é preciso reconhecer o professor como sujeito intelectual de seu trabalho, produtor de conhecimento, e não mero aplicador de métodos. O ensino da linguagem escrita, nessa perspectiva, deve possibilitar ao aluno a apropriação crítica do conteúdo, articulada à sua inserção ativa na realidade social. A prática docente, assim compreendida, compromete-se com a formação de sujeitos históricos e com a superação das desigualdades.

Essa formulação crítica é essencial para compreendermos o trabalho docente como prática social situada. Quando a alfabetização é tratada de modo técnico ou metodológico sem considerar o contexto material e histórico em que ocorre, corre-se o risco de assumir ideias pedagógicas como verdades universais e abstratas, como se a prática alfabetizadora fosse neutra, independente da realidade social, econômica e política dos sujeitos envolvidos.

Para Coelho e Mazzeu (2016), esse princípio se manifesta com clareza ao afirmarem que o método histórico-crítico não é um roteiro, mas uma ação pedagógica intencional, fundamentada na realidade concreta dos alunos e dos professores. Nesse sentido, a alfabetização não pode ser reduzida a blocos de conteúdo, técnicas de leitura ou rotinas aplicáveis em

qualquer contexto, pois isso ignora a historicidade do processo educativo. O ensino da leitura e da escrita deve partir de uma análise das condições objetivas da escola, das contradições vividas pelos sujeitos no interior da prática social e da função que o saber pode desempenhar na transformação da realidade.

Portanto, a proposta de um método histórico-crítico de alfabetização resgata a autonomia teórico-prática do professor, que deixa de ser mero reproduzidor de ideias alheias ou executor de rotinas prescritas e passa a ser um trabalhador que pensa e transforma, com base na leitura crítica da realidade. Sua prática, então, não está “acima” da realidade concreta nem “fora” dela: ela emerge das relações sociais e, ao mesmo tempo, atua sobre elas. Nesse movimento dialético entre teoria e prática, o educador torna-se sujeito ativo da transformação do mundo e não apenas de seus alunos.

Com base em nossa pesquisa, vimos demonstrando que o fundamento que organiza esse modelo de formação continuada pouco considera o papel da mediação como momento formativo da consciência e do conhecimento. A partir das entrevistas com os professores alfabetizadores, notamos que a implementação do Programa “Educar pra Valer” nas escolas não foi vivida de maneira homogênea, tampouco neutra. A seguir, destacamos os trechos das entrevistas para ilustrar essa diversidade de experiências e percepções, a partir da seguinte questão: “Como se deu a implementação do Programa Educar pra Valer na escola em que você trabalha? Como você reagiu? Você tem discordâncias? Como você avalia a sua adesão ao Programa? E a adesão dos seus colegas?”.

A implementação foi a partir de uma formação continuada da SEMED, não lembro ao certo mês, já apresentando os materiais, os cadernos. Não tenho dificuldade quanto ao programa e não vi resistência com relação aos meus colegas.⁹⁷

[Eu] não estava no início [da implementação do programa, perdi uma formação de apresentação]; peguei o carro andando; porém aderi ao método que trouxe impulsionamento de leitura e escrita para os educandos. Alguns colegas avaliam que é um método invasivo e que beneficia uma empresa de Sobral, inclusive afirmam que as crianças não leem porque não conseguem interpretar, enfim eles não gostam de métodos inovadores e uso de materiais lúdicos.⁹⁸

O programa se deu de forma progressiva, e nos anos iniciais tivemos dificuldades por conta do material não chegar a tempo e os conteúdos não eram contemplados nas avaliações.⁹⁹

Na escola o programa chegou como formação obrigatória para os professores. Discordo dessa obrigação, já que deveríamos escolher onde, quando e que curso fazer.

⁹⁷Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

⁹⁸Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

⁹⁹Informação concedida pela professora P3UEBZ1-03, em 20 de fevereiro de 2025.

Já que muitas vezes a formação se torna repetitiva, não acrescentando experiências efetivas na prática docente.¹⁰⁰

O programa foi bem aceito na escola por todos os componentes.¹⁰¹

A implementação se deu através das formações continuadas que ocorrem nos dias de PI [Planejamento]. A minha discordância é quanto ao tempo que temos que trabalhá-lo em sala.¹⁰²

As falas das professoras apresentam distintas formas de vivenciar a implementação do Programa “Educar pra Valer”, oscilando entre adesão, adaptação e resistência. Enquanto algumas apontam para uma aceitação pragmática, seja pela percepção de melhora nos indicadores, como P2UEBZ1-02, ou pela incorporação das rotinas sem conflitos evidentes, como P1UEBZ1-01, outras tensionam a lógica da imposição institucional, criticando o caráter compulsório das formações (P1UEBZ2-01), os problemas logísticos na chegada dos materiais (P3UEBZ1-03) ou o tempo exíguo para trabalhar os conteúdos (P3UEBZ2-03).

Esses depoimentos indicam que a implementação não é neutra, mas marcada por contradições entre a autonomia docente e a normatividade das diretrizes do programa, apontando para formas diversas de negociação, resistência e mediação pedagógica diante da lógica gerencialista instaurada. As discordâncias apontadas não se concentram apenas no conteúdo do programa, mas, sobretudo, na forma como ele foi implementado, sinalizando conflitos entre a autonomia docente e a lógica hierárquica da implementação.

Outra questão explorada foi: “O Programa Educar pra Valer trouxe alguma mudança na sua rotina pedagógica? É possível citar alguma?”.

Sim. Temos que utilizar os cadernos e seguir de olho nas avaliações. Além de muita dedicação à pesquisa e para os recursos lúdicos.¹⁰³

Sim. Modificou bastante, pois o material é estruturado e seguindo o planejamento conforme está no manual de orientações, você trabalha apenas com ele. Não tem tempo para os outros livros [PNLD]. [...] As orientações são bem fechadinhas. Faça isso, faça aquilo, pergunte assim.¹⁰⁴

Sim, houve mudanças na minha rotina, precisei seguir o planejamento do EpV, pois ou se faz uma coisa ou outra, eu particularmente não dei conta de planejar. Adotei o EpV. O uso contínuo dos cadernos de atividades.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

¹⁰¹ Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

¹⁰² Informação concedida pela professora P3UEBZ2-03, em 17 de fevereiro de 2025.

¹⁰³ Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

¹⁰⁴ Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

¹⁰⁵ Informação concedida pela professora P3UEBZ1-03, em 20 de fevereiro de 2025.

Não trouxe muitas mudanças porque me ative ao uso de algumas atividades que selecionei para os estudantes pré-silábico ou silábico sem valor. Acredito que os passos para a alfabetização apenas mudaram a nomenclatura.¹⁰⁶

Sim, houve mudança na rotina que me ajudaram a trabalhar melhor com leitura diária, música, escrita e jogos. Essas atividades as crianças gostam muito.¹⁰⁷

Sim, houve mudança na rotina, precisei estudar os materiais e fazer adaptação à turma.¹⁰⁸

As falas revelam diferentes formas de mediação em relação ao programa. Algumas das professoras mencionam avanços perceptíveis na aprendizagem dos estudantes, especialmente no que diz respeito à fluência¹⁰⁹ leitora e ao reconhecimento sonoro das palavras, como indicam P1UEBZ1-01 e P2UEBZ1-02. No entanto, é possível indagar: em que medida essas melhorias se vinculam a um processo formativo crítico e emancipador, ou estariam voltados ao desempenho mensurável?

Ao mesmo tempo, emergem nas falas indícios de desconforto com o grau de prescrição das orientações didáticas. Quando uma professora afirma que “as orientações são bem fechadinhas. Faça isso, faça aquilo, pergunte assim”¹¹⁰ evidencia a redução da complexidade do trabalho docente a comandos operacionais. O professor, nesse contexto, vê-se desafiado a atuar entre a normatividade dos protocolos e o compromisso ético com a formação humana.

É nesse ponto que a questão sobre os resultados na aprendizagem dos estudantes torna-se relevante: “É possível citar algum resultado favorável na aprendizagem dos estudantes com a implementação do Programa Educar pra Valer?”.

Muitas crianças obtiveram um melhor desenvolvimento na alfabetização, principalmente na fluência. Leem ainda gaguejando, mas com aplicação das atividades do caderno vejo que estão melhor.¹¹¹

¹⁰⁶Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

¹⁰⁷Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

¹⁰⁸Informação concedida pela professora P3UEBZ2-03, em 17 de fevereiro de 2025.

¹⁰⁹Conforme o Protocolo, referente a Ação 2.2, a aplicação das provas objetivas de Língua Portuguesa e Matemática e de leitura oral é realizada pelos professores e/ou pela equipe gestora das escolas, de acordo com a opção de cada rede. Na prova de leitura oral, os alunos são avaliados um por vez, fora da sala de aula. É disponibilizado um texto para leitura em voz alta. Enquanto o aluno lê, o avaliador marca o tempo da leitura e os erros cometidos. Recomenda-se que procure observar a leitura sem que o aluno perceba que está sendo cronometrado ou que sinta pressão para ler mais depressa do que conseguiria normalmente. Ao final da leitura, o avaliador faz perguntas de compreensão do texto. Quando a prova é concluída, o aluno é classificado pelo avaliador em um dos seis perfis: 1 - Não leitor, 2 - Leitor de sílabas, 3 - Leitor de palavras, 4 - Leitor de frases, 5 - Leitor de texto sem fluência, e 6 - Leitor de texto com fluência. No Quadro 4 há a descrição dos perfis (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 59).

¹¹⁰Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

¹¹¹Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

Facilidade em aprender a reconhecer o som, não apenas as letras. E interesse por leituras de livros impressos e outros.¹¹²

Não consigo perceber resultados ainda na aprendizagem nos estudantes, pois houve um atraso na entrega do material em nossa escola, chegou já no final de outubro e não chegou para todos os alunos.¹¹³

Sim, como o material é sequenciado e repetitivo, os alunos conseguem com o tempo resolver as questões sozinhos.¹¹⁴

As crianças têm um vasto conhecimento dos gêneros textuais. E aperfeiçoamento da leitura.¹¹⁵

Algumas das respostas, com destaque para menções à melhoria da fluência leitora, à familiaridade com gêneros textuais e ao reconhecimento de sons, como P1UEBZ1-01, que afirma: “muitas crianças obtiveram um melhor desenvolvimento na alfabetização, principalmente na fluência”, enquanto P2UEBZ1-02 menciona “facilidade em aprender a reconhecer o som [...] e interesse por leituras”. Essas declarações parecem indicar avanços no domínio técnico da leitura. Por outro lado, há também apontamentos críticos quanto à ausência de resultados perceptíveis P3UEBZ1-03 ou à mecanização excessiva do trabalho com o material P2UEBZ2-02.

Contudo, convém indagar: o que está sendo compreendido como “resultado favorável”? É possível que tais avanços estejam restritos ao campo da decodificação e da reprodução fonológica? A análise de um dos textos apresentados no Caderno de Fluência¹¹⁶ do 1º ano (Oliveira; Rossi, 2021b) (Figura 11), composto por pequenos poemas curtos e repetitivos, como “veja a lua lá no céu / Parece uma bola de luz [...]”, evidencia uma leitura empobrecida de sentido, centrada no ritmo, na repetição e na musicalidade, mas desvinculada de práticas culturais mais amplas de leitura, interpretação e crítica. Analisemos uma das atividades do Caderno de Fluência do 1º ano.

¹¹²Informação concedida pela professora P3UEBZ1-03, em 20 de fevereiro de 2025.

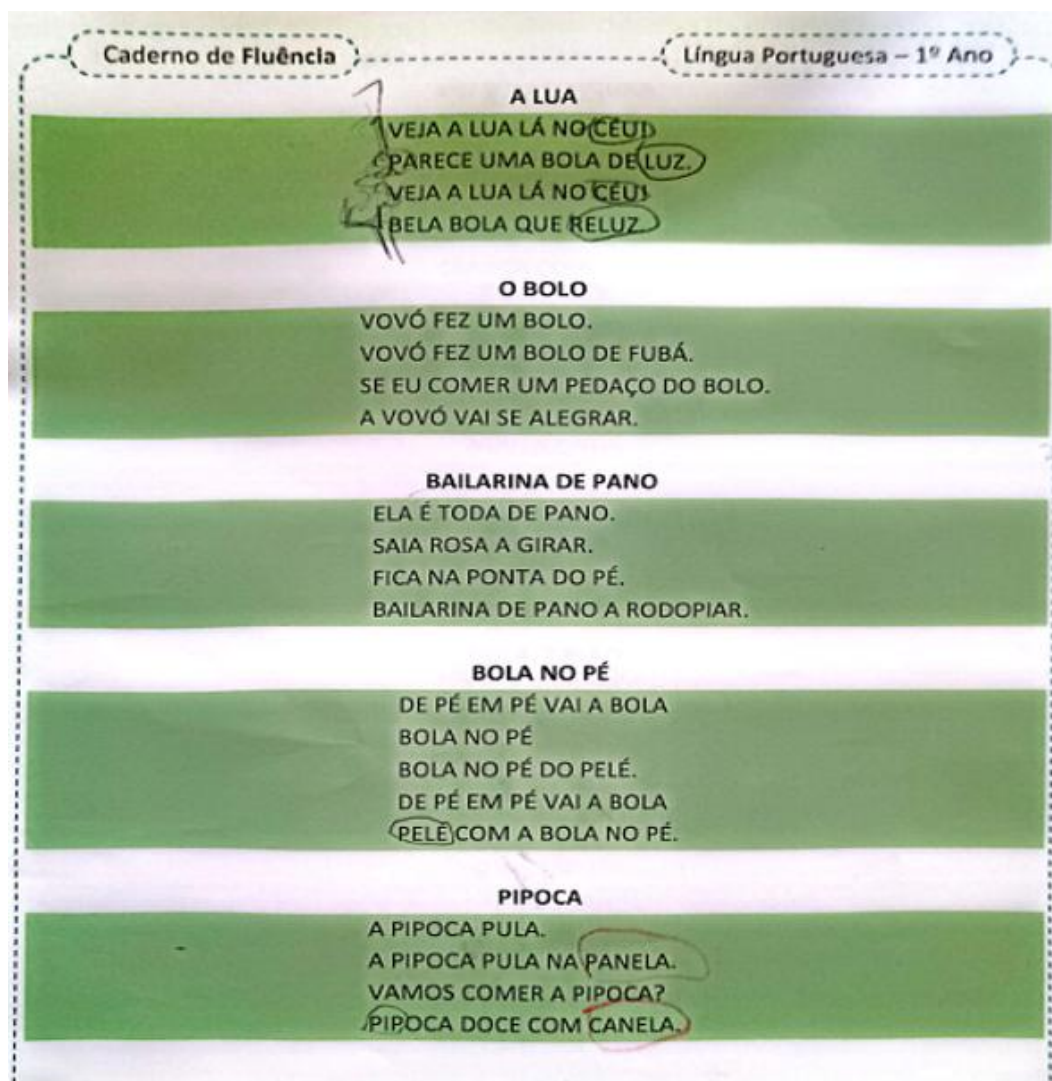
¹¹³Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

¹¹⁴Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

¹¹⁵Informação concedida pela professora P3UEBZ2-03, em 17 de fevereiro de 2025.

¹¹⁶O fragmento analisado pertence ao *Caderno de Fluência – 1º Ano: Ler e Saber Língua Portuguesa* (Oliveira; Rossi, 2021b), um dos seis cadernos estruturados disponibilizados pelo Programa “Educar pra Valer” aos professores alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental. Além deste, compõem o conjunto: quatro Cadernos de Atividades e um Caderno de Atividade Suplementar.

Figura 11 – Caderno de Fluência 1º ano



Fonte: Oliveira e Rossi (2021b, p. 5).

Nesse ponto, concordamos com a crítica de Klein (2012, p. 117):

A incidência de atos de leitura/escrita na vida dos homens é tão restrita que essa compreensão precisa ser ‘escolarizada’, não se realizando mais com a mesma eficácia de antes nas experiências cotidianas do aprendiz. [...] É somente quando [a escrita] surge como mais um dos meios para tanto, que se verifica tal necessidade na escola e se institui essa compreensão como conteúdo da alfabetização.

A autora alerta que, diante da restrição da apropriação crítica da linguagem como forma de consciência nas camadas populares, a escola precisa garantir que seus conteúdos formem sujeitos leitores e não apenas decodificadores. Ou seja, não se trata apenas de ensinar a ler, mas de formar leitores críticos que compreendam o papel da linguagem na vida social. Quando a

fluência é tratada como meta final e não como mediação, corre-se o risco de confundir automatização com aprendizagem.

Sob os fundamentos aqui defendidos, a alfabetização não deve ser entendida como fim em si mesma, tampouco como domínio isolado de habilidades técnicas. Trata-se de um processo de apropriação ativa da linguagem como mediação da formação humana. Quando o material estruturado organiza a leitura por meio da repetição mecânica e do reforço automatizado, empobrece o conteúdo formativo, sobretudo para as crianças das classes populares.

É necessário, contudo, reconhecer o paradoxo presente nesse processo: a apropriação de instrumentos técnico-pedagógicos, ainda que limitados, pode constituir-se como condição para sua própria superação. Como afirma Saviani (2021b), é ao incorporarmos os mecanismos como segunda natureza que nos tornamos capazes de transformá-los historicamente.

Nesse sentido, a luta pedagógica não se efetiva pela negação imediata das mediações existentes, mas pela ação consciente que as reinscreve em outro projeto educativo, orientado pela emancipação humana. É no enfrentamento das determinações históricas, e não no simples consenso técnico, que se constitui a possibilidade de superação das práticas que subordinam a escola aos interesses hegemônicos.

Como adverte o autor em outro momento, a escolarização, quando reduzida a treinamentos, reforça uma “adaptação funcional”, deslocando o sentido da educação como prática emancipatória para um ensino subordinado às metas avaliativas (Saviani, 2012). Retoma-se, assim, a questão que orienta este estudo: o que estamos ensinando, e com que finalidade? Para avançar nessa análise, é preciso compreender como vem sendo organizada a formação dos professores alfabetizadores no contexto das atuais políticas públicas.

Com esse objetivo, analisamos as respostas das formadoras às seguintes perguntas: “Na sua visão, qual é o papel da formação continuada para os professores alfabetizadores?”, “Como essa formação é estruturada no Programa “Educar pra Valer” e quais estratégias são utilizadas para apoiar os professores em sala de aula?”. As falas revelam dimensões importantes da prática formativa no interior do programa, bem como indícios sobre as mediações possíveis (ou não) entre o trabalho docente e os objetivos da formação. Abaixo, reproduzimos um dos depoimentos na íntegra:

[...] Eu só queria acrescentar, com relação ainda a esse ponto, que a gente traz muito o que a Vera Placo trata no livro dela, a questão da homologia de processo, que as meninas até colocaram. Então, a gente faz com o professor, na formação, o que a gente quer que ele faça lá no espaço da sala de aula com o aluno. Por exemplo, quando a gente traz uma acolhida, que é para refletir sobre o princípio alfabético, refletir sobre a consciência fonológica. Então, a gente vivencia com ele, para ele ver esse momento

que a Vera traz, que é a homologia de processo, para ele vivenciar isso lá com os alunos. Quando a gente traz as vivências dentro da pauta também. Na pauta passada, no segundo ano, tinha um ponto que não estava na temática deles, mas foi uma necessidade da rede, que foi o guia de orientação para a aplicação da prova de escrita para a correção. Então, a gente abriu espaço na pauta, trouxe para ensinar o programa para fazer essa correção. E casou certinho, porque a pauta dava essa abertura para trabalhar hipóteses de escrita e era um conhecimento que elas precisavam para compreender a correção do Guia. Então, deu muito certo.¹¹⁷

A fala da formadora F1 destaca o princípio da homologia de processos, ao buscar alinhar o que se pratica na formação com o que se espera em sala de aula. Essa tentativa de espelhamento revela uma concepção relacional do ensino, mas pode também limitar a elaboração crítica do professor, ao circunscrever sua ação à reprodução de modelos pré-definidos. A inclusão do “Guia de Correção” da prova de escrita como pauta da formação exemplifica esse movimento: a avaliação externa assume função normativa, estruturando as práticas formativas e pedagógicas de modo centralizado.

Essa perspectiva pode ser observada no Plano de Ação da UEBZ2, que prevê o “Preenchimento do Protocolo para Análise do SAEV” e o uso do “Painel de Resultados” como instrumentos de direcionamento pedagógico; instrumentos esses que indicam que a formação tende a se constituir como extensão da gestão avaliativa da rede, mais do que como espaço de reelaboração teórica e política da prática.

Essa configuração delineia o campo no qual a fala da formadora F2 será situada, pois, ao enfatizar a troca de experiências e o incentivo mútuo entre as docentes, sua contribuição permite tensionar se tais momentos são suficientemente autônomos para fomentar reflexão pedagógica ou se continuam operando dentro dos marcos já definidos pela orientação avaliativa e pela aplicação imediata das pautas.

[...] Então, o nosso foco, é isso, é fortalecer esse trabalho. Também trazer um pouco de motivação, de incentivo, uma troca de experiência entre elas, porque a gente propõe que elas desenvolvem essas atividades. E, no encontro posterior, elas trazem essa socialização de como isso aconteceu. E, nesse momento, essa troca. Uma acaba aprendendo com a outra, uma traz uma ideia bacana que ela fez com aquele conteúdo, que ela trabalhou aquele determinado conteúdo, e acaba que tem esse movimento dinâmico de compartilhamento, de boas práticas. Para ela entender, só para entender também essa questão de como essas pautas são organizadas. Porque assim, no primeiro ano, no primeiro de 2022, 2023, elas encaminhavam uma pauta para a gente [A consultoria da EpV]. A gente tem a formação, que a gente sempre, às vezes, vai para outros municípios que também participam do programa. Então, tem a formação, mas também tinha um encaminhamento de pauta, só que é bem flexível. Depende da necessidade dos nossos professores também, a gente vai fazendo as adequações de acordo com a nossa realidade, do município e das escolas. Então, nos dois primeiros anos, acontecia assim, elas encaminhavam as pautas e aí a gente fazia essa adequação. Agora, nesse ano, nós construímos as pautas. A gente tem um momento, um encontro,

¹¹⁷Informação concedida pela formadora F1, em 02 de abril de 2025.

vai fazer o planejamento anual, vai elencar as temáticas para serem trabalhadas durante essa formação no ano e, a partir daí, elabora as pautas. Então, tem essa questão da flexibilidade. Elas também direcionam um pouco, mas a gente lá, a gente constrói juntos, juntas, na verdade.¹¹⁸

Para a formadora F2, a socialização de experiências e a motivação são destacadas como um dos principais objetivos da formação. A descrição do processo de construção das pautas (inicialmente mediado pela consultoria do programa e depois com maior participação das formadoras locais) apresenta certo deslocamento em direção à contextualização, embora ainda restrito por diretrizes prévias. A vivência compartilhada pode enriquecer o processo, mas refletimos se esse movimento não se restringe a trocas de caráter prescritivo.

Como alerta Duarte (2000), a legitimação de experiências pontuais sem mediação crítica pode produzir um cotidiano alienado, mesmo que envolva “boas práticas”. Este ponto se aproxima das indicações encontradas nas agendas formativas analisadas, que incluem seções como “fiz e recomendo”, em que se privilegia a aplicabilidade em detrimento da análise conceitual dos conteúdos trabalhados.

Essa reflexão permite avançar na análise da fala da formadora F3, cuja ênfase recai sobre a escuta das necessidades docentes e a observação em sala como subsídios para a construção das pautas, suscitando o debate sobre se essa escuta constitui, de fato, um processo formativo dialético ou se permanece condicionada aos parâmetros previamente definidos pelas avaliações e metas de desempenho.

Apesar de demonstrar que a gente tem toda uma preparação dessa pauta e repassa para as professoras, a gente também busca esse tipo de formação crítico-reflexiva, sim. Porque a gente, primeiro, parte dos conhecimentos delas, quais são os interesses e os desejos delas. Isso também perpassa pela nossa observação em sala, porque a gente vai para a sala de aula, observa o que o professor está desenvolvendo, como é que isso está acontecendo, está sendo reverberado o que acontece na formação na sala de aula. Observa as necessidades do professor e a gente vai refletir com ele no espaço formativo. Então, a gente busca fazer esse tipo de formação crítico-reflexiva no momento em que a gente utiliza a vivência do professor, as experiências do professor, para a gente ir também preparando nossas novas pautas e os novos momentos formativos de maneira que realmente atenda à necessidade dele. Então, por mais que a gente traga as sugestões que o Educar para Valer traz como proposta formativa, nós vamos buscar em loco, nos espaços da sala de aula, as necessidades reais do professor. Então, a gente está conseguindo articular essas necessidades da rede com as necessidades do professor e aquilo que o Educar para Valer traz de sugestão de trabalho. A gente traz para a discussão as habilidades menos acertadas justamente para discutir com ela. Por exemplo, essa pauta que a gente falou de consciência fonológica, aí a gente trouxe os itens que vieram na prova, cobrando essa habilidade da consciência fonológica, para refletir com elas e pensar em estratégias, intervenções que a gente pode estar na sala de aula trazendo, intensificando com esse trabalho para poder os alunos avançarem. Agora, claro, a gente faz essa discussão, como ela disse, da rede, mas cada uma vai lá na sua escola ver quais foram as habilidades menos

¹¹⁸Informação concedida pela formadora F2, em 02 de abril de 2025.

acertadas lá na sua turma, e o foco de trabalho vai ser esse. Então, percebeu que, por mais que a gente tenha a proposta, a gente pega a sugestão do que o Educar para Valer traz para o nosso trabalho enquanto formadoras. Nós estruturamos, a partir da necessidade das professoras, essa busca por uma formação, sim, crítico-reflexiva, onde a gente busca ver a vivência do professor, a necessidade do professor e o que ele pode estar precisando desenvolver na sala de aula dele, a partir das próprias vivências dele, da necessidade dele.¹¹⁹

A formadora F3 introduz um aspecto relevante: a tentativa de articular as observações em sala de aula à elaboração das pautas. Ao considerar as “necessidades reais do professor”, sua fala sugere uma intenção de articular teoria e prática, ainda que, no contexto observado, essa articulação se aproxime mais do movimento ação–reflexão–ação característico da pedagogia freireana do que da unidade teoria–prática concebida por Saviani, que pressupõe a mediação pela reflexão teórico-filosófica e o enfrentamento consciente das contradições históricas do trabalho docente.

No entanto, mesmo essa aproximação está referenciada por elementos normativos, como a discussão das “habilidades menos acertadas” nas avaliações externas. A pauta torna-se instrumento para responder aos pontos fracos evidenciados nas avaliações, reduzindo a complexidade do processo educativo à superação de lacunas. Saviani (2012) adverte que a prática pedagógica não deve se limitar à resposta imediata a deficiências identificadas por exames, pois isso inverte a ordem entre o conteúdo formativo e os instrumentos de mensuração.

Essa tendência pode ser identificada também nos “Cadernos de Orientações Didáticas” (Lyceum, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e), cuja estrutura sequenciada tende a modular a prática segundo as habilidades codificadas cobradas externamente. Esse encaminhamento nos conduz à análise da fala da formadora F4, que reforça a centralidade do monitoramento e da avaliação nos processos formativos, aprofundando o vínculo entre as intervenções pedagógicas e os resultados mensurados, o que tensiona ainda mais a possibilidade de construção de uma formação voltada à autonomia e à reflexão crítica do trabalho docente. Esta formadora afirma que:

O papel da formação continuada é o fortalecimento da prática pedagógica do professor. Então, o grande objetivo é que aquilo que é vivenciado no espaço formativo, ele reverbera positivamente no espaço da sala de aula. Tornando essa prática pedagógica mais exitosa, de maior excelência, para que todas as crianças consigam aprender. No caso, para que todas as crianças sejam alfabetizadas. Desenvolva essa questão da fluência leitora, mas também escritora. Então, o grande papel é esse. É de fortalecer a prática pedagógica dos professores da rede. E só para complementar esse segundo ponto que fala sobre como essa formação é estruturada no programa Educar pra Valer, quais as estratégias, é interessante falar que o programa Educar pra Valer traz três eixos estruturantes. Formação, avaliação e

¹¹⁹Informação concedida pela formadora F3, em 02 de abril de 2025.

acompanhamento. Então, esse momento do acompanhamento que a gente chama de monitoramento, que é o pós- formação, a gente vai no espaço da escola, mais propriamente no espaço da sala de aula para ver como é que está essa transposição didática, o que está acontecendo na sala. E aí a gente consegue, nessas observações, que a gente tem um instrumento para fazer essa observação, nós conseguimos fazer um feedback daquilo que a gente observou no espaço formativo. Isso faz com que, de fato, a gente traga uma pauta que realmente atenda às necessidades formativas do professor. Então, esse momento do monitoramento é um momento importantíssimo, porque você vai *In loco* ver como é que está se processando essas intervenções pedagógicas do professor. E nesse momento que o formador está lá com o professor, a gente também consegue fazer um miudinho com ele de algumas dúvidas que aparecem, a gente consegue dar algumas sugestões pontuais, porque a gente está observando, a gente consegue perceber o perfil da sala, da turma, a gente solicita quantos alunos são leitores, quantos não são, como é que está esse processo do nível de leitura das crianças, então a gente consegue. E a questão da avaliação tem sido muito forte na nossa rede. A gente tem a avaliação do SEAMA, tem do SAEB, tem PARC, vamos ter agora SAEB, enfim. Então, esse quantitativo de avaliações, elas têm também impactado na gestão de sala de aula. Hoje você, a partir da análise pedagógica desses resultados, você consegue realizar um planejamento que de fato atenda a essas necessidades de aprendizagem dos estudantes, porque você tem ali um panorama não só das avaliações internas, mas também das avaliações externas. A formação vem trazendo essas possibilidades de uma intervenção mais produtiva, de maior qualidade e excelência na gestão de sala de aula do professor.¹²⁰

A formadora F4 explicita em sua fala o vínculo entre formação, avaliação e acompanhamento, evidenciando a centralidade do monitoramento como estratégia de aferição da eficácia docente. Ao descrever a observação em sala com base em um “instrumento” e a devolutiva via *feedback*, a formadora apresenta uma formação ancorada em critérios externos de desempenho. Ainda que se reconheça o esforço para tornar esse processo formativo, permanece o tensionamento entre orientação e vigilância.

Leontiev (1978) explica que a atividade humana adquire sentido quando o sujeito compreende o motivo¹²¹ de sua ação, isto é, quando há correspondência entre o que o move internamente e o objetivo socialmente determinado de seu fazer. Nessa perspectiva, a ausência dessa consciência, quando a ação se orienta por metas externas e protocolos padronizados, esvazia o sentido formativo do trabalho docente, convertendo o professor em mero executor de tarefas.

O risco é que o professor se perceba como operador de um roteiro, e não como sujeito do processo educativo. O Plano de Ação da UEBZ2 reafirma essa concepção ao incorporar “ações de observação de sala de aula com base na ficha Boa Aula”, reforçando a presença de dispositivos reguladores no espaço formativo.

¹²⁰ Informação concedida pela formadora F4, em 02 de abril de 2025.

¹²¹ A categoria de motivo compreendido em Leontiev (1978) refere-se à relação entre a necessidade e o objeto que a satisfaz, mediada pela consciência. Aplicada ao contexto da formação docente, permite compreender como a imposição de metas e protocolos externos pode romper a unidade entre motivo e ação, comprometendo o sentido educativo do trabalho.

No Eixo Acompanhamento Escolar, o Protocolo 1 – “Formação da equipe de acompanhamento escolar”, do Programa “Educar pra Valer”, voltado à formação da equipe de acompanhamento escolar¹²², estrutura-se em ações que articulam momentos teóricos, práticos e reflexivos, com o objetivo de consolidar práticas de gestão voltadas à elevação dos indicadores de desempenho das escolas. A proposta prevê encontros bimestrais, a elaboração de planos de trabalho e a sistematização de informações sobre cada unidade escolar, com base em dados quantitativos extraídos de avaliações externas (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?]).

Essa organização revela uma perspectiva formativa alinhada à lógica da eficiência técnico-burocrática, que tende a privilegiar a regulação do trabalho pedagógico em detrimento de sua mediação crítica. Essa concepção está em consonância com a crítica formulada por Freitas (2015), ao afirmar que:

São políticas de voo de galinha. Focam no índice a ser obtido e constroem as escolas a caminhar nesta direção. Estreitam o currículo em função do índice das disciplinas medidas. Difundem a noção errada de que se a nota média da escola aumentou, então a qualidade também melhorou. Pior que isto é concluir que as melhorias de médias são efeito de certas políticas que devem ser generalizadas. Isso leva frequentemente ao erro de se tomar correlação por causalidade. É um erro muito comum neste tipo de propaganda. Em geral, estas conclusões supõem que haja causalidade entre as políticas aplicadas e resultados obtidos, o que só pode ser evidenciado com acompanhamento de estudos controlados, com metodologias específicas de caráter qualitativo e de longa duração. Todo o esforço das escolas imersas nestas políticas não é no sentido de construir uma educação de qualidade que desenvolva as várias dimensões da formação dos estudantes e lhes dê autonomia intelectual, mas sim, vão na direção de treinar o aluno para melhorar o índice, reduzindo educação a instrução, ao “feijão com arroz” simplificado. É claro que se você simplificar e “ensinar para a prova”, a nota vai subir. Educar, no entanto, é diferente de treinar. E nota alta em testes estreitos não é sinônimo de boa educação (Freitas, 2015, p. 1).

¹²²“É importante que os superintendentes organizem uma pasta por escola contendo suas informações e instrumentos preenchidos. Sugere-se que haja uma pasta física, com os documentos impressos, para facilitar o acesso de informações durante as visitas, e em formato digital. Os seguintes documentos devem estar presentes [...] Pauta das visitas; Plano de ação do município e da escola (quadro-síntese); Quadro-síntese da escola (núcleo gestor, matrícula, contato, lotação, entre outros) com indicadores de aprendizagem obtidos a partir de avaliações padronizadas; Relatório atualizado do Saev, por escola, turmas e alunos; Calendário letivo; Kits de avaliação de fluência de leitura para aplicação junto aos alunos do 1º o 5º ano; Calendário das formações de professores, gestores e planejamentos escolares; Instrumentais de acompanhamento (observação de sala de aula, observação de planejamento, instrumental geral de acompanhamento mensal)” (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 74-75). Em outro trecho, tem-se: “Ação 4.2 – Levantamento das principais observações advindas das visitas às escolas para encaminhamento na Secretaria de Educação. A coordenação da superintendência faz uma análise geral dos relatórios e realiza reuniões com sua equipe para discutir-los de modo a fazer uma triagem, separando o que são questões pontuais, que se referem a uma ou a um pequeno grupo de escolas, daquelas que são comuns, que podem ser identificadas como sendo da rede de ensino. A coordenação da superintendência repassa os dois tipos de problemas identificados para o secretário de Educação e para o articulador do programa, bem como ao setor responsável por solucionar os problemas apontados – o responsável pela área de ensino e os formadores, por exemplo – a fim de distribuir as demandas e fazer com que as devidas providências sejam tomadas. Recomenda-se que essa triagem seja feita semanalmente, a fim de não acumular muitas demandas” (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 78).

Sob essa perspectiva, o Protocolo 1 insere-se no contexto de um modelo de formação e acompanhamento baseado no controle dos processos escolares e na replicação acrítica das práticas, comprometendo-se com uma noção de qualidade empresarial referenciada em metas de desempenho e no cumprimento de rotinas previamente estabelecidas. A sistematização de pastas por escola, o foco na execução dos indicadores e a ênfase nos produtos da formação (como planos de ação e instrumentos de monitoramento) reforçam a centralidade do acompanhamento como ferramenta de fiscalização da atividade docente.

Analizamos que, baseados nestas orientações com conteúdos modularizados e orientações centralizadas, o protocolo esvazia o papel do professor como sujeito ativo do processo pedagógico, regulando a prática pedagógica. Por meio do monitoramento de resultados, subordina o processo formativo a um modelo de gestão pautado na lógica do produtivismo, negligenciando o desenvolvimento da consciência crítica e a formação dos sujeitos. Nessa lógica, a aprendizagem é tratada como mercadoria, ajustada a tempos e sequências padronizadas que anulam a singularidade das condições sociais em que se dá o ensino.

O trabalho docente, por sua vez, é concebido como simples correção de lacunas, reduzido à aquisição de competências fragmentadas para alcançar metas previamente estabelecidas. Em lugar de uma formação crítica e contínua, observa-se a predominância de uma racionalidade instrumental, que desloca o sentido do trabalho educativo de sua dimensão ontológica e social para uma dimensão operacional e produtivista. Assim, a autonomia e a criatividade docente são subsumidas à lógica da eficiência, perdendo seu caráter emancipatório e crítico.

Essa problematização se acentua quando compreendemos conteúdo formativo não como um acervo de informações, técnicas e procedimentos a serem transmitidos, mas como um corpo de saberes articulado à práxis, capaz de provocar no docente a reflexão crítica sobre o significado social e histórico de seu trabalho. Conteúdo formativo, nesse sentido, é aquele que possibilita a mediação entre o significado do trabalho docente, garante o acesso às objetivações humanas historicamente produzidas e o sentido que esse trabalho adquire para o próprio sujeito que o realiza.

É aquilo que permite ao professor não apenas saber fazer, mas compreender por que faz, para quem faz e com que finalidade histórica realiza sua prática pedagógica. Quando a formação continuada se limita à aplicação de manuais, roteiros e materiais predefinidos, ela não promove essa mediação formadora, pois esvazia o trabalho docente de sua potência ontológica e

cognitiva, convertendo-o em operação técnica desprovida de significação subjetiva. Nesse sentido, Saviani (2016) afirma que:

O processo educativo é um fenômeno complexo, todos reconhecem. Tentando apreendê-lo na sua manifestação concreta na sociedade atual, a observação imediata nos coloca diante de um universo empírico bastante heterogêneo seja quanto às formas de organização e efetivação, seja quanto às representações que dele fazem seus agentes. Chegamos a uma categorização dos saberes que, com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação. São eles: Saber atitudinal: Compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo [...] atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Saber crítico-contextual: Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa [...] A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo. Saberes específicos: Incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares [...] devem [...] integrar o processo de sua formação. Saber pedagógico: Incluem-se os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais [...] esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do educador. Saber didático-curricular: Compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando [...] domínio do saber fazer [...] estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos. Eis aí, em suma, o conjunto dos saberes que, em princípio, todo educador deve dominar e que, por isso integrarão o processo de sua formação e orientarão a organização e funcionamento dos currículos escolares (Saviani, 2016, p. 65-66).

A definição dos saberes que configuram o processo educativo, conforme exposto por Saviani (2016), explicita o trabalho docente como uma atividade intelectualmente orientada, atravessada por múltiplas dimensões. Esses cinco campos de conhecimento conformam o que o autor denomina de base formativa necessária ao educador, reafirmando seu papel como sujeito que age com intencionalidade e consciência.

Alinhar o trabalho do professor a simples reprodução de orientações externas, como é recorrente nos modelos altamente roteirizados, compromete o núcleo formativo da docência e desloca a atividade pedagógica para uma posição funcional e dependente. Ocorre, então, o esvaziamento da autoria¹²³ coletiva e intelectual do trabalho docente, uma vez que os elementos centrais da prática pedagógica, como a escolha de conteúdos, o planejamento e a mediação, passam a ser definidos por estruturas externas, desconsiderando os processos de reflexão

¹²³ Na perspectiva histórico-crítica, o trabalho docente é uma prática social coletiva, mediada pela divisão social do trabalho e pela apropriação compartilhada do saber produzido historicamente. A “autoria” do professor não se reduz a uma expressão individual, mas constitui-se na relação dialética entre o sujeito e o coletivo, em processos de estudo, planejamento e reflexão que produzem sentido pedagógico ao trabalho.

conjunta, de partilha de saberes e de construção coletiva que constituem o núcleo formativo do fazer docente.

Leontiev (1978) nos adverte que nenhuma atividade humana pode ser compreendida fora das relações sociais que a fundamentam e das condições objetivas nas quais se realiza. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser entendida como uma atividade mediadora, inseparável da posição do professor no interior das relações sociais de produção, da sua inserção na divisão do trabalho educativo e da sua capacidade de agir reflexivamente sobre essas determinações. Ora, quando o programa entrega ao professor uma sequência didática já estabelecida, sem espaço real para a construção coletiva do planejamento, sem incorporação das experiências e saberes locais, a atividade docente é esvaziada de seu conteúdo formativo.

A redução da prática pedagógica a tarefas previamente definidas desestrutura a articulação entre os saberes que compõem o trabalho educativo e fragiliza a mediação crítica com os objetos do conhecimento. Nesse processo, conforme analisa Marx (2004), o trabalhador deixa de se reconhecer no produto de sua própria atividade. O trabalho, ao invés de ser expressão da sua humanidade, torna-se instrumento para a realização de fins impostos por outros, seja a gestão da rede, a instituição parceira ou o sistema de avaliação. É o que Marx denomina de estranhamento: “[...] Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora do trabalhador” (Marx, 2004, p. 86).

Esse deslocamento rompe com o princípio da formação omnilateral e converte a prática docente em uma operação desprovida de sentido, impedindo o professor de se constituir enquanto sujeito formador, isto é, aquele que, por meio da mediação consciente entre conhecimento e realidade, contribui ativamente para o processo de humanização. Ao contrário, é transformado em operador técnico de prescrições pedagógicas cuja finalidade não é o desenvolvimento do estudante, mas o cumprimento de metas externas. Este processo, além de fragilizar a qualidade da formação docente, compromete também os fins mais amplos da educação como prática social.

Esse processo de fragmentação da atividade docente pode ser compreendido a partir da análise proposta por Duarte (2013), ao se apoiar na teoria da atividade de Leontiev (1978). O autor afirma que:

Atividade humana, que em seus primórdios era uma atividade imediatamente coletiva, foi gradativamente se dividindo em unidades, que Leontiev (idem) denominou “ações”. Em que consiste exatamente a divisão da atividade em ações? Assim como a atividade animal, também a atividade humana possui um motivo. quando essa atividade se decompõe em ações, deixa de haver uma relação imediata entre o objeto

sobre o qual ser humano age e o motivo pelo qual está agindo. Ou, o que é equivalente, o fim de uma ação, seu resultado imediato, não coincide com o motivo, com a necessidade que leva o indivíduo a agir (Duarte, 2013, p. 89).

Vale retomar a explicação de Duarte (2013) sobre a perda de consciência no trabalho docente frente à padronização e tecnificação do ensino. Esta discussão do autor condensa o ponto central da teoria de Leontiev (1978): a desconexão entre motivo e fim leva à perda de sentido da atividade. Tal perspectiva constitui base teórica sólida para se compreenderem os processos de alienação, sobretudo quando o sujeito realiza ações prescritas sem apropriação crítica do motivo que as justifica. Ou seja:

A decomposição da atividade em ações torna-se cada vez mais complexa com a produção de instrumentos. Com o desenvolvimento da atividade social, uma atividade pode vir a tornar-se parte de outra mais complexa, que a incorpore como um de seus momentos, fazendo com que a primeira se transforme de atividade em ação (Duarte, 2013, p. 89).

A ausência de consciência sobre o objeto da atividade, *id est*, sobre a finalidade formadora do trabalho docente, impede que o professor compreenda sua prática como parte de um processo histórico de formação humana. A alienação, nesse caso, não se resume a um estado subjetivo, mas expressa a cisão objetiva entre sujeito e atividade. Quando se rompe a mediação consciente, a prática educativa perde seu potencial transformador e passa a reproduzir, de modo acrítico, as estruturas sociais vigentes.

Compreender o conteúdo formativo do trabalho docente exige reconhecê-lo para além da função técnico-instrumental. Ele se constitui na mediação entre o significado social do conhecimento escolar e o sentido subjetivo da atividade para o educador. A formação não se dá apenas pelo domínio do conteúdo, mas pelo modo como o professor se apropria criticamente de seu trabalho, compreendendo suas finalidades, limites e possibilidades no interior de um projeto coletivo.

A prática prescrita pelo protocolo do Programa “Educar pra Valer”, ao se basear em rotinas fixas e tarefas previamente definidas, contraria a concepção de atividade como processo criador e formativo, conforme Leontiev (1978). Essa estrutura esvazia a mediação subjetiva e converte o trabalho docente em operação técnica voltada a fins externos. O resultado é uma ação pedagógica desvinculada da realidade concreta da escola. Em lugar da consciência produzida na relação com o real, instaura-se a repetição de comandos. Desarticula-se, assim, o vínculo entre pensamento e práxis, esvaziando o trabalho pedagógico de sua dimensão educativa.

Modelos como o do Programa “Educar pra Valer” impõem formas sutis de controle, gerando autointensificação e sentimento de culpa frente ao não cumprimento de metas avaliativas. Diante disso, buscamos compreender como as professoras têm vivenciado o acompanhamento da SEMED-SLZ no contexto do programa. Para isso, perguntamos: “Há acompanhamento da SEMED junto à sua sala de aula, devido à execução do Programa Educar pra Valer? Se há, como ele se dá?”.

As respostas expressam experiências distintas. Algumas professoras veem o acompanhamento como apoio técnico; outras o associam à vigilância e mensuração de resultados. É o caso das falas de P1UEBZ1-01 e P2UEBZ1-02, que relatam:

O acompanhamento é realizado por meio de algumas visitas com a mediação dos coordenadores da escola. Geralmente assistem a aula e fazem comentários de acordo com os conteúdos ministrados, relação entre alunos e professores e destacam algum ponto, quando elas aferem leitura ou escrita de um aluno ou grupo. Se encontram algo na aprendizagem sugerem atividades do caderno EpV.¹²⁴

Ainda está baixo a supervisão e coleta de dados por eles. Acredito que é porque na equipe da Semed são apenas 4 formadoras para todas as escolas da rede de ensino. Mesmo havendo técnicas de acompanhamento o trabalho delas é distinto.¹²⁵

A professora P1UEBZ1-01 destaca que o acompanhamento ocorre “por meio de algumas visitas com a mediação dos coordenadores da escola”, sugerindo uma atuação localizada e articulada com a gestão escolar no detalhamento à natureza do controle do processo nas interações. Já P2UEBZ1-02 relativiza a frequência e o alcance das ações, afirmando que “a supervisão e coleta de dados ainda está baixa”, o que é atribuído ao número reduzido de formadoras para toda a rede. Essa observação revela um possível descompasso entre a proposição de um modelo de acompanhamento contínuo e a sua efetivação nas condições concretas de trabalho da rede.

A fala de P3UEBZ1-03 apresenta uma das descrições mais estruturadas da ação da SEMED-SLZ, apontando para “visitas periódicas mensais” com foco na “utilização dos cadernos e no desenvolvimento do programa, bem como metas a serem traçadas e alcançadas”. Nas palavras da professora: “Sim. Visitas periódicas mensais. Uma formadora e a técnica de acompanhamento realiza visitas constantes na escola e conversa sobre a utilização dos cadernos e de desenvolvimento do programa bem como metas a serem traçadas e alcançadas”.¹²⁶

¹²⁴Informação concedida pela professora P1UEBZ1-01, em 13 de fevereiro de 2025.

¹²⁵Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

¹²⁶Informação concedida pela professora P3UEBZ1-03, em 20 de fevereiro de 2025.

Aqui, analisamos que o acompanhamento aparece fortemente vinculado à análise de resultados e ao cumprimento de objetivos previamente estabelecidos, o que remete a uma concepção funcional e performativa da formação, encontrando respaldo no Plano de Ação da UEBZ1, que prevê o uso do Protocolo de Análise dos Resultados do SAEV como estratégias de intervenção. O acompanhamento, nesse contexto, aproxima-se de uma função de controle dos meios e dos fins do trabalho docente.

Nesse sentido, Hypolito e Grishcke (2013, p. 519-520) observam que:

Estudos mais recentes sobre trabalho docente demonstram que este está submetido a formas de controle e de intensificação, articuladas por modelos de organização escolar gerencial – pós-fordistas, as quais além de precarizarem e afetarem as condições físicas do trabalho, afetam igualmente aspectos emocionais e afetivos do professorado. [...] As investidas mais recentes e mais penetrantes para o controle do trabalho docente referem-se, a nosso ver, às formas de controle do conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar. O capitalismo tenta freneticamente controlar o saber docente e o conhecimento escolar, a fim de transformar em mercadoria – na forma de materiais didáticos e métodos de ensino – tudo aquilo que é produzido pela atividade e pela prática docente.

Essa caracterização contribui para se compreender como o acompanhamento descrito por P3UEBZ1-03 não apenas orienta como também regula e transforma o trabalho docente, dissolvendo sua natureza formadora e deslocando-o para a esfera da produção mensurável.

Nas falas das professoras os indícios de uma perspectiva avaliativa predominam. P1UEBZ2-01 afirma que “não há [acompanhamento]” e que “o trabalho da professora é avaliado pelo resultado dos alunos nas avaliações externas”, o que explicita um processo de responsabilização individualizado, deslocando a análise da prática pedagógica para a aferição de desempenho dos estudantes.

A professora P1UEBZ2-01 avalia que: “Não há. As avaliações com os alunos são feitas pela professora da sala e o trabalho da professora é avaliado pelo resultado dos alunos nessas avaliações externas”.¹²⁷ Já a professora P2UEBZ2-02 comenta o seguinte: “Sim, a avaliadora [formadora da Samed] vai na sala, permanece um pouco para observar e depois avalia o planejamento”¹²⁸, enquanto a professora P3UEBZ2-03, por sua vez, destaca: “Através das planilhas dos resultados”.¹²⁹

Essa perspectiva reduz a mediação educativa ao desempenho estatístico, anulando as múltiplas determinações que incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se,

¹²⁷Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

¹²⁸Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

¹²⁹Informação concedida pela professora P3UEBZ2-03, em 17 de fevereiro de 2025.

portanto, de um caso em que o acompanhamento é substituído por controle à distância, operado via planilhas de resultados, conforme citado por P1UEBZ2-01.

A P2UEBZ2-02 menciona que a avaliadora “vai na sala, permanece um pouco para observar e depois avalia o planejamento”, o que remete ao uso da Ficha da Boa Aula (Associação Bem Comum, 2021b), instrumento previsto pelo programa e descrito nos documentos da SEMED-SLZ. No entanto, o uso dessa ficha tende a ser centrado em categorias predefinidas, como sequência didática, cumprimento da rotina e uso adequado dos cadernos estruturados, conforme já demonstrado nas Agendas Formativas.

Desse modo, questionamos: esse acompanhamento, tal como descrito, contribui para a superação das dificuldades concretas da docência ou apenas reforça o papel da professora como executora de metas externas? Essa indagação se faz ainda mais pertinente quando se observa que a formação continuada descrita nas falas anteriores não encontra continuidade crítica no acompanhamento, sendo este muitas vezes reduzido à checagem do que foi cumprido ou não.

Cabe analisar a fala da formadora F4 sobre este tema, notadamente diante da pergunta: “Esclareça melhor sobre como se dá o acompanhamento. Como é que vocês fazem?”.

Geralmente, os acompanhamentos, os monitoramentos, eles acontecem pós-formação. Somos quatro formadoras. Então, nós atendemos núcleos diferentes. [...] Na hora que eles organizam esse acompanhamento, eles têm que unir um monte de aspectos para dar certo. As escolas de qual núcleo a gente está acompanhando, o carro para facilitar o transporte das pessoas. Porque tem uma logística. Geralmente, são as escolas onde os índices estão mais críticos. o foco, no caso, seria esse. E no momento está sendo o segundo ano, no nosso caso, as turmas de segundo ano justamente porque são envolvidas nessas várias avaliações e por conta também desse quantitativo da necessidade da visita.¹³⁰

A resposta da formadora F4 evidencia o esforço logístico e a limitação estrutural enfrentada pela equipe de acompanhamento pedagógico. Ao descrever que “somos quatro formadoras” e que o acompanhamento se concentra “nas escolas onde os índices estão mais críticos”, é possível reconhecer o empenho técnico em dar conta das múltiplas demandas do programa.

Ao afirmar que o foco recai sobre “as turmas de segundo ano justamente porque são envolvidas nessas várias avaliações” e que as visitas priorizam as escolas “em condições mais críticas desse processo para a elevação do IDEB”, percebe-se uma lógica orientada pelos resultados das avaliações externas. Embora a justificativa se baseie em critérios de necessidade,

¹³⁰Informação concedida pela formadora F4, em 02 de abril de 2025.

como a “nota de corte”, o acompanhamento tende a operar como instrumento de resposta a indicadores e não necessariamente como espaço de formação contínua, crítica e emancipadora.

Essa dinâmica dialoga diretamente com o que Saviani (2016) define como esvaziamento do caráter intelectual do trabalho docente, quando se deixa de lado a mediação teórica e o sentido formativo em nome de uma atuação técnica, focalizada e responsiva. Essa tensão se acentua quando analisamos, nos documentos como o “Plano de Ação da UEBZ1” e a “Agenda Formativa”, que as estratégias de intervenção estão fortemente ancoradas nos resultados do SAEV, com foco em “recuperação de habilidades não atingidas” e “ações imediatas para elevar o IDEB” (São Luís, 2025c).

Outra questão foi sobre a viabilidade concreta de concluir todos os livros do programa, aspectos diretamente relacionados à intensificação do trabalho e à possibilidade de exercer mediação pedagógica com autonomia?. Sob esta questão, foi perguntado: “Você conseguiu concluir todas os livros do Programa Educar pra Valer? Por quê?”.

As respostas das professoras sobre a possibilidade de concluir os livros do programa revelam uma dificuldade recorrente e estruturante: o atraso na entrega dos materiais. Esse elemento aparece de forma reiterada em todas as falas, seja como justificativa direta para a não finalização dos cadernos (P2UEBZ1-02, P3UEBZ1-03, P1UEBZ2-01, P2UEBZ2-02 e P3UEBZ2-03), seja articulado a outras variáveis, como a dificuldade de atenção das crianças (P1UEBZ1-01).

Eu não consegui concluir com minha turma nos anos de 2023 e 2024. Talvez este ano [2025] consiga, pois tínhamos uma sobra do ano anterior. Lembro que em 2022, teve formação, mas não teve livro. Já em 2023 chegaram com atraso, praticamente no final do segundo bimestre. Então, imagina eu estava trabalhando com os outros livros [PNLD] que são sete, dos diferentes componentes curriculares. Com a chegada deste material tenho que incluir as atividades de escrita e fluência destes Cadernos de Língua Portuguesa e Matemática no planejamento. Então, preciso escolher, ou concluo um ou outro.¹³¹

Não consegui concluir. São muitos livros. Não dei conta.¹³²

Conversei inclusive com a gestora, estava ficando muito ansiosa com a quantidade de livros e cadernos. Não conseguia organizar no meu planejamento. Eu trabalho apenas 4 dias na semana, pois o outro é o PL. A SEMED ainda encaminha o material com atraso. Não faço milagre.¹³³

Me esforcei muito. Entregaram o material com atraso. Mas não consegui concluir. As crianças faltam. Elas também ficam cansadas de tantas atividades no livro e caderno. Porque se pensar bem nós temos que concluir e fazer, pois durante o acompanhamento as formadoras analisam o nosso planejamento, olham o caderno das crianças. Enfim,

¹³¹Informação concedida pela professora P2UEBZ1-02, em 13 de fevereiro de 2025.

¹³²Informação concedida pela professora P3UEBZ1-03, em 20 de fevereiro de 2025.

¹³³Informação concedida pela professora P2UEBZ2-02, em 17 de fevereiro de 2025.

comparam e por mais que digam que temos liberdade de fazer, escolher. Elas cobram a execução dos cadernos do EpV.¹³⁴

O não cumprimento das propostas do programa, nesse caso, não decorre de resistência das professoras, mas de falhas logísticas que comprometem o tempo pedagógico necessário à replicação das habilidades codificadas. Essa condição revela uma incoerência estrutural: embora o planejamento seja rigidamente sequenciado e vinculado a metas de desempenho, como se observa no Protocolo e na Agenda Formativa, sua execução nas escolas esbarra em entraves materiais que inviabilizam o cumprimento do cronograma. A cobrança por metas, portanto, desconsidera as condições objetivas em que o trabalho docente se realiza.

Na etapa conclusiva da entrevista com as formadoras foram apresentadas questões que buscam apreender de forma mais direta os impactos observados por elas na prática dos professores alfabetizadores e na aprendizagem dos estudantes. Assim indagamos: “A partir da sua experiência como formador, você pôde observar mudanças na prática docente dos professores alfabetizadores após a participação na formação continuada do Programa “Educar pra Valer”?”.

As falas das formadoras revelam um ponto de tensão relevante: a dificuldade dos professores em consolidar uma rotina pedagógica sistematizada, tal como orientado nas formações do programa.

Eu reafirmo a questão da dificuldade que elas têm. Os professores. Não vejo que é só no programa. Eu vejo que o professor mesmo tem uma dificuldade muito grande de fazer uma rotina. Embora ela exista. Porque a gente sempre teve rotina. A gente tem uma proposta curricular. E na proposta curricular tem a rotina. Mas os professores têm muita dificuldade assim, dos que a gente tem acompanhado no primeiro e segundo ano de mostrar aquela rotina para a gente que está sendo feita como a gente discute na formação. Em alguns momentos. Não são todos. Tem professor que faz enquanto a gente vai lá na sala de aula. A gente observa o que faz. Tudo que a gente está discutindo na formação. Mas tem alguns professores que ainda tem uma certa resistência. Mas isso vem melhorando ao longo do tempo.¹³⁵

A partir da fala da formadora F1, observa-se a dificuldade dos professores em aplicar sistematicamente a rotina orientada. A formadora F2 complementa esse diagnóstico, destacando tanto os esforços quanto os limites na apropriação dessa organização pedagógica:

[...] Elas ainda têm muita dificuldade de conseguir trabalhar essa regularidade. De conseguir utilizar esse tempo da forma que deveria ser utilizado. [...] A gente vê muitos professores que conseguem fazer o passo a passo da linguagem. Que conseguem trabalhar esses momentos da fluência, como ela falou, da leitura. De

¹³⁴Informação concedida pela professora P1UEBZ2-01, em 20 de fevereiro de 2025.

¹³⁵Informação concedida pela formadora F1, em 02 de abril de 2025.

trabalhar a acolhida. Mas a gente ainda vê muito professor que, por exemplo, na hora da acolhida faz só uma oração e acha que ela está fazendo uma acolhida. E não consegue ainda realmente organizar a sua prática da forma mais sistematizada como a gente vem tentando orientar. Mas, assim, a gente percebe muitas tentativas mesmo. O esforço de muitos professores. E a gente está nesse caminho. Tentando fazer com que elas percebam a importância desse trabalho. A importância dessa rotina. Que para a gente tem sido o maior desafio. Que elas consigam cumprir essa rotina da forma que é orientada.¹³⁶

A formadora F1 observa que, embora a proposta curricular da rede já inclua rotinas de trabalho (Anexo B – Protocolo do Programa “Educar pra Valer” - Fragmento do Eixo Formação), muitos professores ainda apresentam obstáculos em sua implementação efetiva, mesmo quando acompanhados de orientações formais. A formadora F2 complementa, reconhecendo que os docentes “ainda têm muita dificuldade de conseguir trabalhar essa regularidade” e, apesar dos esforços, nem sempre compreendem a intencionalidade dos momentos previstos na rotina, como a acolhida, que muitas vezes se reduz a um gesto ritual desprovido de mediação formativa e caráter alienante.

Esses relatos demonstram não apenas a complexidade da tarefa docente, mas a insuficiência de um modelo de formação que pressupõe que a prática se organiza apenas pela repetição técnica de uma sequência de atividades.

Como alerta Saviani (2016), o processo educativo implica a articulação de múltiplos saberes: atitudinal, específico, pedagógico, didático-curricular e crítico-contextual, cuja integração não se efetiva por simples exposição ou reprodução, mas pela reflexão e reelaboração consciente do professor sobre sua prática e sobre os fins do trabalho educativo.

Ao situarem a “rotina” como desafio central, as formadoras revelam uma dimensão do processo de alienação no trabalho docente, inclusive do delas: a fragmentação entre o que se orienta como ideal formativo e o que efetivamente se realiza. Essa distância, no entanto, não deve ser atribuída exclusivamente à disposição individual do professor, como se fosse resistência voluntária.

A dificuldade observada na consolidação de uma rotina pedagógica intencional não se reduz a uma limitação individual dos professores, tampouco apenas às condições objetivas da prática educativa. Trata-se, mais amplamente, de uma expressão concreta da forma como o trabalho docente vem sendo atravessado por determinações estruturais do capital, que reorganiza a escola sob uma lógica funcionalista e externalizada.

Como adverte Freitas (2023, p. 24):

¹³⁶Informação concedida pela formadora F2, em 02 de abril de 2025.

[...] esta tarefa não pode ser enfrentada sem que tenhamos uma compreensão das ações que o capital está colocando em curso nas escolas para controlar os processos educativos. O neoliberalismo não é apenas um conjunto de reformas econômicas. Ele é uma teoria sociopolítica [...]. Embora opere por transferência da atividade educativa para agentes confiáveis, ele é mais do que os processos de privatização em curso. É um modo de vida.

Nesse contexto, torna-se necessário problematizar em que medida a formação continuada, em vez de favorecer a elevação do trabalho docente à condição de mediação formativa e consciente, tem sido também instrumento de internalização de metas e protocolos. Essa problemática se intensifica ao analisarmos a fala da formadora F3, que explicita um tensionamento entre o histórico profissional dos docentes e as novas exigências de um modelo que chega já com os seus próprios instrumentos de prescrição:

É porque na verdade o professor ele ainda, muitos também entraram há pouco tempo na rede. [...] Com essa mudança de pessoal que é entrando seletivados, contratados, enfim. E muitos deles não tem experiência ou muitos deles mesmo estando esse tempo todo ainda na rede, já tinha uma prática que era deles. Que não era um acompanhamento tão próximo como a gente está fazendo agora. É claro que a gente já vem buscando fazer esse acompanhamento desde 2017 com outros programas. Desde 2002 com outros programas. Inclusive um deles foi o Plano de Intervenção Pedagógica chamado PIP que também foi um programa próximo. Mas como o do EpV que trouxe para eles, veio o material didático junto, veio as orientações e a formação e o monitoramento [...]. Para que eles desenvolvam o trabalho na sala de aula, veio todo pacote [...]. E aí eles ainda estão se organizando, se adaptando com essas mudanças. [...].¹³⁷

A fala expressa que, mais do que resistência individual ou falta de iniciativa, há um descompasso estrutural entre o ritmo da prática docente e a chegada de um “pacote completo” que redefine os modos de ensinar, planejar e avaliar. Essa reorganização do trabalho pedagógico não promove, necessariamente, uma mediação mais qualificada com o conhecimento, mas introduz novas formas de regulação que buscam uniformizar as práticas a partir de parâmetros externos.

Na sequência, a fala da formadora F4 reforça esse movimento de reestruturação do trabalho docente, indicando como a atuação da equipe formativa se articula à intensificação das ações de monitoramento e ao uso sistemático das avaliações externas como referência para a ação pedagógica.

[...] Então, o que a gente percebe? Que esses momentos que são voltados para a questão do desenvolvimento da leitura, da fluência, hoje eles são bem mais planejados [...] E as técnicas de leitura elas são utilizadas. Então, a gente consegue perceber esse empenho maior. A questão mesmo desse foco maior na questão da leitura. Mais

¹³⁷Informação concedida pela formadora F3, em 02 de abril de 2025.

propriamente da alfabetização das crianças, para que se tornem leitores fluentes. Então, consegue perceber isso na prática. Materializado na rotina do professor. [...] assim como um elemento potencializador dentro dessa prática pedagógica. [...] consegue perceber uma mudança, uma ressignificação dessa prática do professor. Então, o programa ele trouxe isso. Essa organização, esse planejamento do tempo que é dedicado à leitura. À leitura individual, à leitura coletiva. E para isso são utilizadas técnicas. Muitas técnicas de leitura. [...] hoje a gente o vê fortemente planejado.¹³⁸

A fala da formadora F4 destaca um aspecto recorrente nas avaliações positivas do programa: a organização do tempo e a centralidade da leitura como elementos potencializadores da prática docente. Ao enfatizar a presença de “técnicas de leitura” e a sistematização dos momentos de leitura coletiva e individual, a formadora aponta para uma reorganização da rotina pedagógica que passa a ser mais direcionada, com foco explícito na fluência.

Diferentemente das falas anteriores, a formadora F4 ressalta a “materialização” dessas mudanças na prática, atribuindo ao programa uma capacidade de “ressignificar” o trabalho docente. No entanto, esse processo de reordenação das atividades, ainda que aparente ganhos operacionais, pode ser compreendido como expressão da intensificação do trabalho, em que o foco no desempenho técnico e no controle do tempo tende a eclipsar dimensões formativas mais amplas e o exercício crítico da docência.

O predomínio da fluência como medida de êxito, associado à aplicação de “muitas técnicas”, suscita a reflexão sobre a possível redução do ensino da leitura à sua dimensão mecânica, descolada do desenvolvimento da consciência crítica e da apropriação dos sentidos sociais da linguagem.

Em seguida, foram introduzidas questões sobre as possibilidades e limites da própria formação: “Quais são os principais desafios enfrentados na formação continuada dos professores alfabetizadores no Programa “Educar pra Valer”? E quais aspectos do programa você considera mais eficazes para o desenvolvimento profissional dos professores? E quais os que podem até dificultar o desenvolvimento profissional?”.

A fala da formadora F1 explicita uma concepção de formação continuada que valoriza o acesso a instrumentos didáticos, como os cadernos estruturados e a oferta de pautas formativas, interpretando esses elementos como fatores positivos para o desenvolvimento profissional.

Eu vejo assim que o programa, que é os aspectos interessantes, por exemplo, formação, a gente recebe a formação, recebe algumas pautas, pré-pautas para readaptar. Então o professor tem formação [...] tem o material estruturado do aluno [...] lógico que o professor ele não fica só nesse material, ele tem essa liberdade [...]

¹³⁸Informação concedida pela formadora F4, em 02 de abril de 2025.

de inserir o material que ele quer, que ele precisa naquele espaço da sala de aula, mas existe o material, existe a formação, existe o acompanhamento e temos muitos desafios porque só isso não é suficiente para o sucesso de um programa de alfabetização, [...] mas o fato de ter uma formação, o professor tem formação, recebe a formação, como trabalhar aquele material, tem o material estruturado do aluno, nem todo programa tem isso, o material, as vezes tem a formação, mas não tem o material, [...] é um aspecto muito importante dentro do programa. Desafios, tem a rotina, quando a gente traz para a formação, mas tem outro desafio que foge do nosso espaço aqui de formadores e de formação, que são espaços macros, que são políticos [...].¹³⁹

Ao afirmar que “o professor tem formação, recebe a formação, como trabalhar aquele material”, a formadora 1 reconhece um avanço em termos de estrutura e regularidade, comparando com outras políticas de formação de professores alfabetizadores que foram implementadas na rede de ensino. No entanto, essa concepção permanece ancorada em uma lógica em que a formação se orienta prioritariamente para o uso adequado de materiais já definidos e não necessariamente para a problematização crítica dos conteúdos e das práticas escolares. Apesar de mencionar que “o professor tem liberdade para inserir o material que ele quer”, a centralidade conferida ao “material estruturado do aluno” aponta para um modelo de formação que tende à instrumentalização.

O reconhecimento de que “só isso não é suficiente para o sucesso de um programa de alfabetização” e de que “existem desafios que vão além da formação, que são políticos”, introduz uma inflexão importante: aponta para a limitação da formação quando esta se restringe ao que ocorre dentro dos espaços programáticos e desconsidera as determinações estruturais da realidade escolar. A formadora F3 considera ainda:

[...] nosso foco é com as habilidades. Interessa para a gente que a criança aprenda determinada habilidade, que a criança consolide aquela habilidade. E aí os materiais eles vêm como recurso e possibilidades para trabalho. [...] E o espaço formativo a gente está tentando apresentar para os professores essas possibilidades nos momentos das vivências. Olha, vocês [...] vocês têm o livro didático, vocês têm o material estruturado, que é chamado, que a rede adaptou a partir do material estruturado apresentado pelo Educar pra Valer. E aí como é que vocês vão fazer com que essa criança consolide essa habilidade a partir desses materiais? Então nós vamos vivenciar isso com elas no espaço formativo. [...] além dos materiais didáticos ainda temos os jogos [...]. Então tudo isso a gente está trazendo para as nossas [agenda] pautas formativas, para o professor perceber que ele pode usufruir de tudo o que a rede oferece e fazendo com que é o principal, que é a criança consolidar aquela habilidade do período, tudo passando pelo planejamento. Então hoje o nosso maior desafio é o professor entender como planejar a partir das habilidades com todos esses materiais, articulando todos esses materiais que ele tem à sua disposição. As habilidades que vão determinar o planejamento do professor e as metodologias que ele vai utilizar para trabalhar aquelas habilidades.¹⁴⁰

¹³⁹Informação concedida pela formadora F1, em 02 de abril de 2025.

¹⁴⁰Informação concedida pela formadora F3, em 02 de abril de 2025.

A fala da formadora F3 enfatiza como um dos principais desafios da formação a dificuldade dos professores em planejar a partir das habilidades definidas, articulando os diversos materiais disponibilizados pela rede, como os jogos, os livros didáticos e os materiais estruturados oriundos do programa. Segundo a referida entrevistada, o esforço da formação tem sido o de apresentar tais recursos como instrumentos para garantir que a criança “consolide aquela habilidade do período”, o que revela um deslocamento do conteúdo como mediação para a compreensão do mundo à codificação de competências mensuráveis. A intencionalidade educativa é substituída pela exigência de conformidade a uma estrutura que organiza o planejamento numa perspectiva fragmentada e avaliatória.

Como alerta Freitas (2010), essa centralidade nas habilidades codificadas precisa ser analisada como parte de um projeto mais amplo de subordinação dos sujeitos a uma determinada forma escolar que opera uma inclusão atrelada à adaptação e ao conformismo. O autor explicita que a escola atual insere os estudantes em um processo de aculturação marcado por exigências externas, em que “para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e 'adaptação' à forma escolar vigente” (Freitas, 2010, p. 93).

Isso significa que o planejamento pautado unicamente pela consolidação de habilidades, embora revestido de intencionalidade pedagógica, pode produzir, de fato, a degradação da prática docente e o estreitamento da formação escolar ao atendimento de metas. Assim, a própria formadora, ao tentar promover uma melhoria do ensino, pode estar inserida, ainda que de forma não intencional, em uma engrenagem que naturaliza a submissão do conhecimento aos ditames das avaliações externas. A alienação, nesse caso, não se manifesta apenas na sala de aula, mas também na condução das estratégias formativas.

Isso tudo nos leva a afirmar que a luta pela inclusão e acesso ao conteúdo escolar não pode separar-se da luta pela modificação da atual forma escolar, geradora de subordinação. Neste campo, não será suficiente declarar que a gestão escolar “será democrática” ou que os diretores serão eleitos. Nem é suficiente propor que as relações entre professores e alunos nas salas de aula sejam “democráticas”, ou ainda que o conteúdo deve ser “crítico” (Freitas, 2010, p. 91-92).

A análise de Freitas (2010) alerta para o risco de aceitarmos como naturais formas escolares que promovem a inclusão pela subordinação, fragmentando o conhecimento em habilidades codificadas e impondo metas dissociadas da formação crítica. Refletir sobre esse processo exige recolocar no centro da prática pedagógica o ensino intencional das formas

superiores de conhecimento, condição para a superação dessa lógica. É nesse contexto que se insere a fala da formadora F4, ao afirmar:

Eu só vou reafirmar a questão dos desafios. A organização do trabalho pedagógico, que se materializa no planejamento e na rotina, eles são desafios. A gente tem buscado em toda a pauta formativa reafirmar a necessidade desse planejamento, a materialização de uma rotina de alfabetização, trazendo os eixos da Língua Portuguesa. [...] Quando a criança desenvolve essa competência leitora, essa fluência, que ela amplia seu vocabulário, ela vai ter muito mais condições de ler um texto e compreendê-lo. Esse é um grande desafio dentro da formação continuada dos professores. [...] [o que é] eficaz dentro do programa é a recomposição das aprendizagens. Quando é feita a avaliação diagnóstica, por exemplo, no primeiro ano, no segundo ano, é feita uma avaliação diagnóstica, a gente consegue perceber as habilidades do ano anterior que não foram consolidadas. Há uma preocupação dentro da estrutura desse programa formativo de fazer uma recomposição dessas aprendizagens para que essas habilidades que não foram consolidadas no ano anterior se consolidem no início do ano letivo. [...] aspecto eficaz dentro do programa. Recompôr para avançar. Esse foco no desenvolvimento das habilidades é muito forte. O professor precisa assumir esse compromisso de fazer com que esses resultados da avaliação diagnóstica sejam vistos pedagogicamente e tenha realizado um planejamento com intervenções estratégicas para que as crianças consigam, de fato, avançar, consolidar o que não foi consolidado e avançar nas habilidades previstas para aquele ano.¹⁴¹

A fala da formadora F4 introduz a ênfase na recomposição das aprendizagens a partir dos resultados das avaliações diagnósticas, considerada por ela como um dos pontos fortes do programa. Esse seria, de fato, um princípio defensável. No entanto, ao centrar o planejamento e a rotina na identificação e no preenchimento de lacunas em habilidades, a formação proposta desloca o foco da mediação crítica do conhecimento para a operacionalização de tarefas que visam elevar indicadores. Ainda que a intenção pedagógica esteja presente, a estrutura formativa passa a ser regulada por metas e resultados, restringindo o trabalho docente à função de executor de intervenções pontuais. A crítica, portanto, não se dirige ao planejamento ou à avaliação em si, mas à sua conversão em mecanismos de adestramento, que esvaziam a prática educativa de seu caráter formativo, histórico e transformador.

Quando o planejamento é engessado por metas que se reduzem a habilidades isoladas e indicadores de desempenho, o que se observa é a expropriação da atividade intelectual do professor e a negação de sua autoria. Conforme adverte Marx (2004), nesse processo de alienação, o sujeito não se reconhece mais no próprio trabalho, que passa a existir para outro, no caso, a engrenagem avaliativa da gestão educacional. Nesse contexto, o compromisso docente, mencionado pela formadora F4, tende a ser interpretado não como engajamento

¹⁴¹Informação concedida pela formadora F4, em 02 de abril de 2025.

crítico, mas como obrigação funcional voltada à recomposição de índices. É esse deslocamento que urge problematizar.

Uma outra dificuldade é citada pela formadora F3:

Eu gostaria de pontuar uma dificuldade dentro do programa que é o não atendimento de 100% dos professores regentes na rede, nós temos o regente 1, ele é o público-alvo do EpV. O regente 2, ele fica fora da formação. Só que o regente 2, ele está ali nesse espaço da sala de aula, mas ele está fora do processo formativo, então se ele estivesse também seria um ganho maior dentro desse processo da alfabetização das crianças, então o professor regente 1, ele fica com a Língua Portuguesa e Matemática, o regente 2 fica com as demais disciplinas, mas [...] se ele estivesse (falta algo aqui, uma ligação?) o trabalho com os outros componentes curriculares, teria como foco o letramento, e isso iria, claro, potencializar muito mais a prática desse professor regente e, claro, atendendo o objetivo maior de alfabetizar todas as crianças, então seria um ganho bem significativo, [...].¹⁴²

A fala da formadora F4 apresenta um ponto sensível e pouco explorado nas ações formativas do programa: a exclusão do professor regente 2, responsável pelas demais áreas do conhecimento, do processo de formação continuada. Embora este profissional atue diretamente no cotidiano da sala de aula, sua ausência das pautas formativas limita uma abordagem interdisciplinar da alfabetização e restringe o desenvolvimento integral das crianças.

Essa fragmentação entre os docentes reflete uma concepção de ensino fortemente centrada na funcionalidade e nos resultados das avaliações externas, comprometendo a construção coletiva do projeto pedagógico da escola. Ao restringir a formação apenas ao regente de Língua Portuguesa e Matemática, o programa contribui para o esvaziamento das demais áreas do conhecimento e reitera a lógica de uma alfabetização desvinculada das práticas culturais mais amplas.

Solicitou-se, ainda, uma avaliação da relação entre formação e aprendizagem: “Na sua percepção, de que forma a formação continuada oferecida pelo Programa “Educar pra Valer” impacta a alfabetização dos alunos? Há um diagnóstico que procure demonstrar esse impacto?”. Essas perguntas não apenas visam mapear as impressões e avaliações das formadoras, como também permitem tensionar teoricamente o lugar da formação continuada enquanto espaço de apropriação crítica ou de reforço de prescrições, no interior de uma política educacional performativa.

A fala da formadora F1 explicita com clareza o grau de interiorização da lógica de responsabilização por resultados no interior da formação docente, ao naturalizar o uso do SAEV como instrumento central do planejamento pedagógico.

¹⁴²Informação concedida pela formadora F3, em 02 de abril de 2025.

O próprio programa já tem o sistema de avaliação, que é o SAEV. [...] A gente pegou a diagnóstica. Esse aluno aqui, ele é fluente, mas ele errou lá na diagnóstica de leitura de fluência. Ele aparece como fluente [...], mas na objetiva, ele erra uma habilidade básica que é da base alfabética. [...] A gente faz isso na formação. A gente analisa e interpreta com eles. Por que esse resultado? O que deixou de ser feito? As habilidades estão sendo contempladas por período? A rotina está sendo contemplada em todos os eixos da língua portuguesa? [...] O professor, ele recebe o resultado da avaliação aluno por aluno, diferente do SAEB. [...] Ele pega aquilo ali, que é muito rico, e transforma aquilo ali num planejamento e vai embora. [...] Quantos leitores, quantos leitores de palavra, de frase, quantos não são fluentes, quantos erraram, quantos da minha turma não sabem rima — eu posso usar aquilo para me replanejar.¹⁴³

Ao afirmar que “o professor [...] pega aquilo ali, que é muito rico, e transforma aquilo ali num planejamento e vai embora”, a entrevistada indica uma relação imediata entre dado avaliativo e prática pedagógica, o que pode provocar um esvaziamento da mediação crítica que deveria constituir o núcleo do trabalho educativo.

Em vez de o professor partir de um projeto político-pedagógico fundamentado em princípios teóricos e culturais que orientem a apropriação do conhecimento, sua ação passa a girar em torno do diagnóstico e da remediação de lacunas apontadas por testes. Como aponta Freitas (2023, p. 24), essa configuração é característica de um “neotecnicismo digital”, vinculado à responsabilização por metas e à escolha pública, que redefine o espaço escolar a partir de lógicas externas, estreitando o campo da decisão docente.

Nesse mesmo eixo de análise, a fala da formadora F2 reforça a centralidade da avaliação no programa, reiterando seu papel como elemento estruturante da formação e do acompanhamento pedagógico.

O programa tem três eixos: a formação, o acompanhamento e a avaliação. [...] A avaliação, ela é feita no momento da diagnóstica, tem a formativa 1, formativa 2 e a somativa. Então, são essas avaliações que vão mostrar esse impacto na aprendizagem dos alunos. [...] É uma avaliação da rede [...] que foi o próprio programa que implantou, que é chamado de SAEV. [...] Toda vez que tem uma avaliação, que tem um resultado, nós levamos para a formação a análise pedagógica desses resultados, justamente para discutir as intervenções e para saber se o programa está ou não tendo algum efeito positivo no aprendizado dos alunos. [...] Porque justamente a avaliação que vai dando... Norteando esse trabalho. O ponto de partida, também o processo, o ponto de chegada.¹⁴⁴

A fala da formadora F2 endossa nossa discussão sobre a avaliação como eixo estruturante do programa, concebida como ponto de partida, meio e fim da ação pedagógica. A

¹⁴³Informação concedida pela formadora F1, em 02 de abril de 2025.

¹⁴⁴Informação concedida pela formadora F2, em 02 de abril de 2025.

recorrente utilização dos resultados do SAEV nas formações, com vistas à elaboração de intervenções, aponta para um modelo baseado na retroalimentação contínua de dados.

Na mesma direção, a fala da formadora F4 reforça o papel central do SAEV como dispositivo articulador entre avaliação, reflexão e ação docente:

É um processo avaliativo contínuo, processual. Então, assim, na formação, nós organizamos as oficinas para que a gente possa analisar os resultados das avaliações e buscar, juntamente com o professor, as melhores estratégias para fazer com que aquelas habilidades que não foram consolidadas, os itens que tiveram menos acerto, a gente consiga fazer com que, na próxima avaliação, aquela habilidade já esteja consolidada.[...] A gente fez uma análise com o núcleo de avaliação sobre os níveis de leitura e sua relação com o nível de acerto dos itens da avaliação. Então, o que a gente percebe? Habilidades básicas são erradas pelos leitores fluentes. [...] Como é que ele erra um item que diz respeito ao número de sílabas de uma palavra? [...] A gente pauta nas intervenções. O que é que precisa ser feito diante desses resultados? E aí, a gente propõe intervenções pedagógicas. [...] Esse resultado que a gente traz da rede, ele está personificado lá no perfil da sua turma ou na sua turma está diferente? Então, essas reflexões é justamente para que esse planejamento, ele atenda, de fato, as reais necessidades educacionais de aprendizagem dos estudantes. [...] Porque, na verdade, a gente fala do fortalecimento da prática pedagógica do professor através da formação continuada, mas a formação continuada também é um espaço de sensibilização. [...] você mostra também para ele o quão importante é um planejamento, a organização do trabalho pedagógico. [...] Porque os cadernos do EpV de Língua Portuguesa e Matemática, eles são uma ferramenta a mais dentro do processo, eles não são exclusivos, tá? [...] A gente precisa validar nossa proposta curricular, trazendo para o espaço da sala de aula o livro didático e uma ferramenta a mais dentro desse processo, são os cadernos do EpV.¹⁴⁵

A fala da entrevistada em comento evidencia o esforço formativo em torno da análise e uso pedagógico dos resultados do SAEV, ressaltando a importância das oficinas como espaço para interpretação de dados e proposição de intervenções. Contudo, ao destacar incoerências, como estudantes fluentes que erram itens básicos, e propor que o professor “replaneje” com base nesse diagnóstico, insinua-se, ainda que sutilmente, a responsabilização individual do docente pelos resultados.

A questão que se impõe é: estaria a análise limitada a um fazer neotecnista sobre o processo de aprendizagem? Como aponta Freitas (2010, p. 94), “a forma da avaliação existente nas escolas está intimamente ligada à forma escolar constituída pelo sistema capitalista”, estruturada para o controle e conformação da prática pedagógica. A plataforma digital do SAEV, ao fixar marcos avaliativos rígidos e traduzir a aprendizagem em relatórios numéricos, cristaliza uma racionalidade técnica que subordina o tempo formativo à lógica de evidências imediatas.

¹⁴⁵Informação concedida pela formadora F4, em 02 de abril de 2025.

Assim, a avaliação, em vez de mediar um processo pedagógico ampliado e dialético, acaba funcionando como um instrumento de monitoramento e regulação da atividade docente. O que se propõe, portanto, não é ignorar a necessidade de acompanhar a aprendizagem, mas problematizar os efeitos dessa avaliação performativa sobre a autonomia e o tempo da formação escolar.

A seguir, a fala da formadora F1 evidencia como se estrutura o processo formativo dos formadores do programa, ancorado na experiência de Sobral (CE) e articulado por meio da atuação da consultoria externa Lyceum.

A equipe da Lyceum Consultoria Educacional, lá de Sobral. [...] A gente recebe a formação, a gente vai, até viaja, [...] todos os formadores que fazem parte do programa, vão determinado para outro município.[...] A gente foi lá, beber na fonte, como se diz, a gente foi em Sobral.[...] A experiência de Sobral é referência, com relação à alfabetização no Brasil. [...] Lógico, lá já está há bastante tempo, tem todos os elementos e estrutura que dão suporte pro sucesso.[...] Não é só a formação, só a formação não dá conta, só a formação e material também não dá conta, então tem muitas questões políticas que ultrapassam o espaço da formação.[...] Tem uma gráfica dentro da Samed, tem um acompanhamento muito bem estruturado, tem professor auxiliar na sala, tem um professor do lado de fora que trabalha com os alunos leitura [...].[...] A gente já avançou de 2022 pra 2025. A gente está desde 2019. Entendeu? Então é uma caminhada longa. [...] Mas ainda tem muita coisa pra melhorar.¹⁴⁶

A fala de formadora F1 apresenta a centralidade da consultoria Lyceum na formação dos formadores, reforçando a lógica de transferência de um modelo consolidado em Sobral (CE) para outras redes, sem necessariamente considerar as especificidades locais. A referência recorrente ao sucesso em indicadores como o Saeb evidencia a adesão a essa concepção pautada em suposta qualidade educacional.

Na sequência, a formadora F3 destaca o papel das visitas intermunicipais como parte do processo formativo, atribuindo a elas um caráter enriquecedor para o exercício docente:

A equipe da Lyceum Consultoria Educacional, lá de Sobral. A gente não vai só para o espaço da sala de formação [...], nós vamos para as escolas desses municípios, perceber como é que esses professores desenvolvem aquilo também que eles estudaram nos espaços formativos com os formadores desses locais. Esse movimento também é muito rico para nossa formação [...], vai observando a realidade e a organização de cada município. [...] Todas essas informações pra gente, enquanto formador, também nos formam [...], quando a gente vai pensar na nossa rede e levar pra nossas salas de formações [...], tem também um cabedal de informações para repassar [...], tentando colocar também pra cá pro município de São Luís. As necessidades que a gente percebe que são necessárias para que o Programa realmente também traga bons benefícios para a cidade [...]. Então isso também está nos formando, essas visitas.¹⁴⁷

¹⁴⁶Informação concedida pela formadora F1, em 02 de abril de 2025.

¹⁴⁷Informação concedida pela formadora F3, em 02 de abril de 2025.

A fala da formadora F3, ao valorizar a experiência de Sobral (CE) como referência e apontar os ganhos do município no Ideb como modelo a ser seguido, reitera uma compreensão de qualidade educacional baseada em desempenho mensurável e replicação de um modelo externo. Essa adesão acrítica a uma estrutura concebida e difundida pela Fundação Lemann, consultoria Lyceum e por redes associadas à política cearense não é neutra.

Essa política “foi criada por uma coalisão política entre PT e PDT, com base em Sobral”, articulada com a Fundação Lemann, cuja proposta visava “sobralizar” a educação pública brasileira (Freitas, 2010 *apud* Bertagna; Almeida, 2024, p. 5). Nesse contexto, a formação de formadores, ao ser desenhada e conduzida por agentes alinhados a uma concepção empresarial de educação, tende a restringir o debate pedagógico e a subordinar o trabalho docente a um projeto tecnocrático e performativo, cujo objetivo final é formar trabalhadores adequados às necessidades do capitalismo atual, tendo com uma das vias o ranqueamento educacional.

A fala da formadora F4 retoma a questão da formação dos formadores e destaca o papel desempenhado pelas visitas técnicas aos municípios parceiros do programa como parte do processo formativo.

Conforme já foi dito, somos formadas pelas equipes de Sobral e em visitas aos municípios aqui do Maranhão que também adotaram o EpV. Mas gostaria de destacar que existe um elemento forte dentro de uma rede eficaz que é recurso humano. Então somente a formação, ela não vai garantir. Ela é um elemento potencializador. Mas quando a gente saiu daqui e foi pra Sobral [CE], foi em Vargem Grande [MA], fomos ver como é que está essa organização estrutural da escola. O que a gente percebeu? Que além do professor, existe um auxiliar com ele. Além dele, existe um avaliador de leitura que fica do lado de fora tomando a leitura das crianças. Para além deles três, existe ainda um auxiliar de apoio que ele muitas vezes fica com um aluno, aquele aluno que tem alguma deficiência. Às vezes é uma criança mais agressiva, que vai precisar desse cuidado mais pontual. Então a gente viu que recurso humano favorece o processo muito. Nós fizemos, recentemente participamos da elaboração do plano de ação da rede e foi algo que foi assim unânime. A questão de trazer um tutor para as salas de aula de alfabetização. Porque o cuidador não tem a visão do pedagógico. Ele nem fica dentro do espaço da sala de aula. Ele fica na escola para atender um quantitativo bem maior de crianças. Mas já o tutor é aquela figura que fica dentro do espaço da sala de aula. Essa é uma luta que a gente está tendo junto à equipe macro para trazer esse profissional para dentro do espaço da sala de aula para ajudar, para auxiliar o professor na sua prática.¹⁴⁸

A fala da formadora F4, ao enfatizar a necessidade de mais profissionais no interior da sala de aula para apoiar o processo de alfabetização, desloca o foco da formação continuada para as condições estruturais que sustentam a prática pedagógica. No entanto, ao tomar como

¹⁴⁸Informação concedida pela formadora F4, em 02 de abril de 2025.

modelo a experiência de municípios como Sobral (CE)¹⁴⁹ e Vargem Grande (MA)¹⁵⁰, reconhecidos por seu desempenho em avaliações externas, a argumentação parece aderir, ainda que implicitamente, a uma lógica de validação pela performance. A comparação entre redes, ancorada em resultados do Saeb, reforça uma concepção segundo a qual o êxito se mede por metas quantitativas, o que obscurece os condicionantes sociais, históricos e institucionais do trabalho docente.

Nesse sentido, torna-se pertinente retomar a crítica formulada por Freitas (2010 *apud* Bertagna; Almeida, 2024, p. 9), ao afirmar que “a função da avaliação externa em escala nacional é avaliar a política dos governos, não uma escola específica” e que, ao transformar avaliações censitárias em instrumentos de ranqueamento e regulação escolar, desconsideram-se as particularidades de cada realidade.

A ênfase em elevar indicadores como o Ideb pode conduzir à ilusão de progresso, obscurecendo os limites da política educacional e o esvaziamento do projeto formativo em sua dimensão humana. A reprodução de um modelo técnico de eficácia, que atrela qualidade ao cumprimento de metas, ignora o saber do professor sobre sua turma, subordina o trabalho pedagógico às exigências externas e compromete a autonomia intelectual dos educadores.

4.3 Valorização por desempenho: entre o estímulo financeiro e a intensificação do trabalho docente

As análises desenvolvidas ao longo da seção 4 permitiram examinar as falas de professoras alfabetizadoras e formadoras sobre as práticas de formação, os acompanhamentos e os modos¹⁵¹ de avaliação presentes no Programa “Educar pra Valer”. No entanto, à medida que os relatos se aprofundavam e os documentos oficiais eram examinados, outras dimensões estruturantes dessa política educacional foram se apresentando como expressão concreta das determinações que regem o trabalho docente. O que se delineava era a consolidação de uma lógica de responsabilização meritocrática regulada por instrumentos normativos e jurídicos específicos.

¹⁴⁹O município de Sobral, no Ceará, no Ideb de 2023, atingiu a média de 9,6 nos anos iniciais do ensino fundamental, a mais alta entre os municípios com mais de 70 mil habitantes. Nos anos finais possui a maior nota do país, 7,2, representando um avanço de 0,5 ponto em relação a 2015.

¹⁵⁰O Ideb do município de Vargem Grande (MA) apresentou um crescimento expressivo, elevando-se de 4,8 para 7,2.

¹⁵¹Plataforma Saev, GEDUC.

Vale retomar o documento do protocolo, no que se refere ao Eixo Comunicação e Sustentabilidade - Princípio 4 do programa, intitulado “Incentivos à escola visando a equidade educacional”, que fundamenta a adoção de políticas de bonificação como forma de estimular o engajamento de professores e gestores em torno da melhoria da aprendizagem. De acordo com o referido documento:

Uma forma de incentivar e reconhecer esses profissionais é a premiação. Para favorecer a melhoria dos resultados educacionais, uma premiação precisa se pautar na evolução dos resultados de aprendizagem [...]. É importante que as regras que instituem uma premiação adotem critérios que favoreçam a ação nas escolas pela aprendizagem de todas as crianças, buscando o princípio da equidade educacional” (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 88).

A despeito da formulação orientada por uma retórica de valorização e justiça, esse princípio traduz uma reconfiguração do papel docente, cada vez mais submetido a uma racionalidade produtivista em que o mérito se vincula diretamente à performance dos estudantes. A diretriz, apresentada como incentivo à equidade, ganha contornos normativos e operacionais no contexto municipal por meio do Decreto nº 61.353, de 28 de abril de 2025 (São Luís, 2025b) e da Portaria nº 272 de 23 de junho de 2025 (São Luís, 2025i). Ambos os normativos constituem desdobramentos diretos da Lei nº 7.686/2024 (São Luís, 2024b), a qual institui o Programa “Educa São Luís” e, em seu parágrafo único, delega ao Poder Executivo a prerrogativa de regulamentar os critérios e valores da premiação.

O Decreto mencionado instituiu o “Prêmio de Desempenho Educacional¹⁵² – Educa São Luís”, estabelecendo um instrumento normativo que operacionaliza o pagamento de gratificações pecuniárias aos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino, vinculadas ao cumprimento de metas estabelecidas anualmente com base nas avaliações do SEAMA¹⁵³ e do Ideb. Em seu contexto, estabelece critérios rigorosos de elegibilidade, como a

¹⁵²De acordo com a análise do conteúdo integral da Portaria nº 272/2025 – SEMED, publicada no Diário Oficial do Município de São Luís em 23 de junho de 2025 (São Luís, 2025i), o valor total pago em premiações aos profissionais do magistério das categorias Alfabetização e Anos Iniciais foi de R\$ 1.593.000,00. Esse montante resulta da soma de todas as gratificações nominais registradas e corresponde à execução orçamentária do Prêmio “Educa São Luís”, conforme previsto no Decreto nº 61.353/2025 (São Luís, 2025b). A quantia reflete o caráter seletivo e competitivo da política, estruturada sobre indicadores de desempenho aferidos por avaliações externas.

¹⁵³O Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) foi implementado, em 2019, pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC-MA) em parceria com o CAEd/UFJF. O objetivo é avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da rede pública maranhense, oferecendo os subsídios necessários para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. São aplicadas avaliações em Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Para dar suporte à aplicação das avaliações e à interpretação e ao uso dos seus resultados, o CAEd desenvolveu a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação do Maranhão (CAEd, 2019).

participação mínima de 90% dos estudantes nas avaliações e a permanência de, pelo menos, seis meses do servidor na unidade escolar premiada (São Luís, 2025b).

A premiação pode atingir até R\$ 6.000,00 por profissional¹⁵⁴ e é estendida não apenas aos docentes regentes, mas também a diretores, adjuntos, professores de correção de fluxo e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, desde que lotados nas unidades que alcancem as metas pactuadas. A bonificação, por sua vez, é desvinculada do vencimento e não integra a base de cálculo para benefícios previdenciários ou adicionais funcionais. Assim, trata-se de um pagamento eventual e condicionado ao desempenho, cuja efetivação depende de metas previamente estabelecidas por portarias da Secretaria Municipal de Educação (São Luís, 2025b).

Esse mecanismo, que aparenta valorizar o trabalho docente mediante reconhecimento financeiro, introduz interferências significativas na organização do trabalho pedagógico. O professor, antes orientado pelas necessidades concretas da formação humana dos sujeitos escolares, passa a ver-se compelido a ajustar sua prática para alcançar indicadores previamente definidos, sob pena de não ter acesso à premiação.

A política instituída por esse Decreto encontra ressonância crítica na análise de Newman e Clarke (2012), ao descreverem o campo educacional submetido ao gerencialismo. Para os autores, a indução à competição entre escolas, acoplada a mecanismos de premiação, gera novas estratégias de sobrevivência institucional, como a seletividade (manutenção dos alunos mais “capazes” para elevar o desempenho) e a gestão dos limites (exclusão ou contenção de estudantes com maiores demandas pedagógicas ou sociais).

Embora o Decreto em análise não explicita essas práticas, os efeitos por ele engendrados criam condições objetivas para que escolas e profissionais mobilizem estratégias semelhantes com vistas à sua manutenção dentro dos critérios de sucesso. Sustentando ideologicamente a valorização do desempenho de uma unidade escolar em detrimento de compromissos com uma educação pública inclusiva, emancipadora e integral, efetivando “profundas consequências para a sustentabilidade de noções de educação como um bem público mais amplo” (Newman; Clarke, 2012, p. 366).

¹⁵⁴A análise detalhada da Portaria nº 272/2025 – SEMED, publicada no Diário Oficial do Município de São Luís em 23 de junho de 2025 (São Luís, 2025i), identificou quatro profissionais do magistério com duas matrículas distintas, totalizando oito registros de pagamento. São os casos das matrículas 880626, 12893, 6468966 e 11446, cada uma aparecendo duas vezes na lista de premiados. Essa duplicidade explica a ocorrência de valores superiores a R\$ 6.000,00 em alguns extratos individuais, dado que o Decreto nº 61.353/2025 (São Luís, 2025b) estabelece o limite de R\$ 6.000,00 por matrícula e não por servidor. Trata-se, portanto, de uma premiação cumulativa decorrente da existência de múltiplos vínculos empregatícios ativos no período da avaliação.

Pouco tempo depois, a Portaria nº 272/2025 – SEMED-SLZ (São Luís, 2025i) formalizou os critérios de divulgação e pagamento dos valores atribuídos aos profissionais do magistério cujas unidades escolares atingiram as metas do que foi estabelecido em termos normativos pelo Decreto e pelo protocolo do Programa. Ela divulga os nomes dos profissionais premiados com base nos resultados das avaliações externas do SEAMA realizadas em 2024 e fixa data e forma de pagamento da gratificação, além de regulamentar a execução do Prêmio “Educa São Luís”.

Sua finalidade foi divulgar os profissionais do magistério contemplados e estabelecer as datas e formas de pagamento. O prêmio foi organizado em duas categorias: Alfabetização, voltada para os anos iniciais do ciclo (1º e 2º anos), e Anos Iniciais, abrangendo do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Foram premiadas 21 escolas na categoria Alfabetização e 9 na categoria Anos Iniciais, sendo que algumas aparecem em ambas as modalidades, como a UI Aluísio Azevedo e a UEB Rubem Teixeira Goulart.

A premiação contemplou 180 profissionais da categoria Alfabetização e 130 da categoria Anos Iniciais, totalizando 310 servidores da Rede Municipal de São Luís. Os valores pagos variaram entre R\$ 2.000,00 e R\$ 6.000,00, a depender do nível de desempenho alcançado pela unidade escolar. A lógica da premiação, formalmente ancorada em critérios objetivos como percentual de estudantes com proficiência adequada, taxa de participação nas avaliações e permanência mínima do servidor, transforma o reconhecimento profissional em mecanismo de indução à competição produtivista.

A Portaria, portanto, ao operacionalizar o dispositivo legal previsto no Decreto, reforça a perspectiva de responsabilização individual dos docentes, subordinando o processo educativo aos resultados obtidos em avaliações externas. A medida transita do plano normativo para o campo da prática escolar, convertendo o Princípio 4 do programa, que apresenta a premiação como incentivo à equidade, em mecanismo de controle e disciplinamento das práticas pedagógicas. Com isso, enfraquecem-se os fundamentos coletivos, críticos e emancipatórios do trabalho docente, substituídos por uma lógica meritocrática assentada no desempenho quantificável.

Ao regulamentar os critérios de pagamento e divulgar os nomes dos profissionais premiados, a Portaria transforma o que seria uma diretriz de reconhecimento em política de indução comportamental. A premiação, restrita aos profissionais cujas escolas atingiram as metas estipuladas, institui um novo parâmetro de valoração do trabalho pedagógico: o êxito traduzido em números, em rankings e em metas previamente estabelecidas. Nesse contexto, o

reconhecimento passa a operar como instrumento de incentivo seletivo, deslocando o eixo formativo do processo educativo para uma racionalidade produtivista.

Esse movimento se insere nas reformas educacionais de orientação neoliberal que vêm se consolidando globalmente nas últimas décadas. Como analisa Laval (2019, p. 23):

[...] as reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias. As reformas que levam mundialmente à descentralização, à padronização de métodos e conteúdos, à nova ‘gestão’ das escolas e à ‘profissionalização’ dos docentes são fundamentalmente ‘*competitively centred*’.

Na prática cotidiana, essa configuração cria uma ambiência em que o trabalho docente é orientado por recompensas condicionadas, suscitando comparações, disputas internas e sobrecarga emocional. O vínculo entre resultado e premiação, formalizado administrativamente, fragiliza os laços de solidariedade entre os profissionais e acirra os mecanismos de diferenciação entre escolas, convertendo a bonificação em dispositivo disciplinador. O compromisso com a formação integral do sujeito vai sendo esvaziado e instrumentalizado como meio para obtenção de vantagens pecuniárias e visibilidade institucional.

Ainda que a política premie escolas e docentes pelo atingimento de metas e se apresente sob o discurso da valorização profissional e da equidade, os efeitos de sua aplicação não se encerram na gratificação financeira. O que se configura é uma engrenagem articulada que, mediante a retórica da melhoria da aprendizagem, intensifica a carga de trabalho, transforma os resultados em mercadoria e converte o fazer pedagógico em ferramenta de ranqueamento, redefinindo o sentido da escola pública, corroendo sua função social e comprometendo sua dimensão histórica como espaço de emancipação humana.

Esse movimento encontra respaldo no projeto educativo do capital, que, como indicam Bertagna e Almeida (2024), busca:

[...] controlar a forma e o conteúdo da escola [...] e restringir a atuação do professor ao programado oficialmente”, ao mesmo tempo em que difunde uma ideologia meritocrática que individualiza as responsabilidades pelos fracassos escolares e sociais. Os autores advertem que “os processos de avaliação por responsabilização com base em um conceito de ‘qualidade empresarial’ estarão cada vez mais em voga, destinados a habituar os estudantes a estas lógicas e a garantir o sucesso destas finalidades (Bertagna; Almeida, 2024, p. 5).

A política de bonificação (*accountability high-stakes ou low-stakes*), ao alinhar-se a essa lógica meritocrática e gerencial, não apenas desloca a centralidade da formação humana no

trabalho escolar, mas também reforça a funcionalização da educação aos interesses da ordem capitalista vigente, naturalizando as desigualdades e convertendo a escola em instância de reprodução das estruturas sociais, convertendo o trabalho docente em peça operativa de uma engrenagem gerencial.

No entanto, os efeitos dessa reconfiguração não se limitam à atuação dos professores. As crianças, especialmente aquelas em processo de alfabetização, também são profundamente afetadas por essa racionalidade de desempenho. Reduzidas a números e indicadores, elas passam a representar, no interior do sistema, capital simbólico em disputa.

4.4 A negação da formação humana: a criança como instrumento de validação institucional

Apesar das transformações das (re)formulações discursivas sobre equidade e qualidade na educação, a criança segue sendo um sujeito em processo de formação humana integral, cuja constituição subjetiva exige tempo, mediações e relações educativas que respeitem seu ritmo e necessidades concretas. A infância demanda cuidados éticos, vínculos afetivos e experiências culturais significativas, incompatíveis com práticas pedagógicas moldadas pela lógica da performatividade.

Essa política de bonificação vinculada ao desempenho das escolas no Programa “Educar pra Valer”, ao se estruturar sobre indicadores de rendimento, ultrapassa a reorganização do trabalho docente e alcança diretamente os estudantes, sobretudo aqueles em processo de alfabetização. A criança, cuja presença deveria ser compreendida enquanto sujeito histórico em formação, passa a ser tratada como instrumento de validação institucional.

A centralidade da experiência educativa é deslocada para a obtenção de resultados e a infância é convertida em unidade de medida do êxito escolar¹⁵⁵. O que se observa é a

¹⁵⁵ Embora o quinto ano não seja objeto direto desta pesquisa, não poderíamos deixar de trazer esta discussão, pois ela confirma elementos já debatidos ao longo da tese e, ao mesmo tempo, apresenta a preocupante possibilidade de que a iniciativa venha a ser estendida ao 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. Soma-se a isso o fato de que, ao atrelar prêmios em dinheiro à participação e ao desempenho, o programa inevitavelmente mobiliza as famílias: como a criança não tem acesso direto ao valor, cabe aos pais recebê-lo, o que tende a gerar pressões adicionais sobre os filhos. O Edital n.º 01/2025 - 1ª Edição das Olimpíadas Educa São Luís – 5º Ano em Ação (São Luís, 2025k), define que todos os estudantes do 5º ano que participarem regularmente das etapas receberão R\$ 100,00, e que os 2.000 com maior índice de evolução receberão R\$ 500,00 cada, em cerimônia prevista entre 20 de dezembro de 2025 e 30 de janeiro de 2026. A mesma lógica atinge os profissionais: tanto o Professor Olímpico, responsável pela condução pedagógica dos Aulões Olímpicos, quanto o Agente de Organização Escolar, encarregado do suporte administrativo e logístico, receberão R\$ 80,00 por hora, perfazendo um total de R\$ 2.560,00 pela carga horária de 32 horas distribuídas em oito encontros. Assim a Portaria n.º 359/2025 (São Luís, 2025l) e o Edital n.º 01/2025, que regulamentam e instituem as Olimpíadas Educa São Luís – 5º Ano em Ação, apresentam-se como parte de um desenho político-pedagógico que, embora se restrinja formalmente ao quinto

consolidação de uma lógica em que o valor pedagógico do estudante reside não em sua trajetória formativa, mas em sua capacidade de demonstrar produtividade avaliativa.

A forma como o reconhecimento é institucionalizado no programa revela a dimensão simbólica e material que a política de bonificação assume. No Protocolo dessa iniciativa, no “Princípio 4 – Incentivos à escola visando a equidade educacional”, a bonificação é apresentada não apenas como estímulo técnico, mas como forma de consagração pública e distinção individualizada. Diz o documento:

Outra pergunta a ser respondida é como será feito o reconhecimento. Será em dinheiro? Uma bonificação nos vencimentos dos profissionais de educação? [...] Quando a opção é por premiar a equipe gestora e/ou professores, há meios complementares de reconhecimento como inclusão dos nomes dos premiados na imprensa oficial, placas, participação em eventos com a presença do prefeito, viagens, notebook. Aos alunos podem ser concedidas medalhas, certificados, tablets (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?], p. 88-89).

A bonificação, portanto, é apresentada como vetor de mobilização institucional e pessoal, operando como premiação por mérito e criando um circuito de visibilidade que transforma o trabalho docente e o desempenho discente em moedas simbólicas de prestígio e validação.

No âmbito escolar, tal orientação se materializa em práticas cotidianas que reforçam o espírito competitivo desde as séries iniciais. No Plano de Ação do 2º ano da UEBZ1, a lógica meritocrática se expressa pela “confeção do banner para premiação em fluência de três estudantes (medalhas: ouro, prata e bronze), ao final de cada mês. Publicizar a premiação dos(as) estudantes, com a participação das famílias” (São Luís, 2025a, p. 2).

Entretanto, no contexto das políticas de responsabilização por resultados, como o Prêmio “Educa São Luís”, as crianças do 2º ano do ensino fundamental são gradativamente inseridas em um sistema de avaliação que ignora as especificidades do seu desenvolvimento e as submete a instrumentos de classificação baseados em padrões de desempenho. Ao serem medidas, ranqueadas e premiadas por sua fluência ou proficiência, essas crianças são estereotipadas e desumanizadas, circunscritas àquilo que conseguem expressar nos testes. Diante desse quadro, a indagação que orienta esta análise é: em que medida as crianças da

ano do ensino fundamental, projeta tendências que tendem a se estender para toda a rede. Os documentos estabelecem como objetivos centrais a elevação da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, a partir da intensificação de estratégias pedagógicas voltadas para a preparação dos estudantes em atividades extracurriculares – os chamados Aulões Olímpicos – e do acompanhamento contínuo dos resultados por meio de avaliações externas como SAEB, SAEV e SEAMA.

alfabetização são instrumentalizadas como meio de validação institucional nas engrenagens da bonificação por desempenho?

Nesse tipo de ação, o reconhecimento da criança deixa de estar vinculado ao seu processo formativo, passando a ser mensurado pelo lugar que ocupa em um pódio escolar simbólico. Essa prática reforça a lógica da competição e aciona uma pedagogia da distinção precoce, que fragmenta o coletivo e organiza o espaço educativo a partir da lógica do mérito individual. Como observa Freitas (2020, p. 1):

[...] as políticas de *accountability* atuam tanto no plano material (privatização e destruição da escola pública) como no plano da formação cultural dos estudantes, professores e gestores, neste caso, pela difusão de uma geocultura meritocrática que ‘ensina’ principalmente a juventude a inserir-se na concorrência e a justificar seus avanços exclusivamente pelo mérito individual.

A construção desse sentimento meritocrático desde os primeiros anos de escolarização opera como mecanismo de interiorização ideológica: ao ensinar a competir por reconhecimento, o processo educativo transforma desigualdades históricas e estruturais em aparentes diferenças de esforço individual. A bonificação, nesse contexto, torna-se uma estratégia de disciplinamento e distinção, que ensina às crianças quem “tem direito a ter direito” e quem não tem, segundo a lógica meritocrática da inclusão seletiva e da exclusão naturalizada.

No interior desse processo, as práticas escolares passam a ser reorganizadas a partir de categorizações fixas, como “desejável”, “transição” e “prioritário”, definidas a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas aplicadas no ciclo de alfabetização. Essa classificação, prevista em documentos como o “Plano de Ação da UEBZ1” (São Luís, 2025c), orienta diretamente o planejamento pedagógico e as estratégias de ensino, gerando um agrupamento tácito dos estudantes por desempenho e reforçando, ainda na infância, uma lógica de segmentação e ranqueamento interno.

O estudante, em lugar de ser compreendido como sujeito que aprende em movimento, é posicionado como objeto a ser corrigido, monitorado e otimizado conforme seu nível de rendimento. A categorização, apresentada como neutralidade técnica, reproduz formas de exclusão simbólica que dificultam a constituição de vínculos coletivos de aprendizagem e esvaziam a função pedagógica da avaliação.

Essa racionalidade encontra respaldo em uma concepção gerencialista da educação, que reorganiza o fazer pedagógico segundo parâmetros de produtividade e controle. Como afirmam Araújo, Costa e Zientarski (2023, p. 6):

[...] todavia, não há como negar a lógica gerencialista que acompanha a *accountability* educacional e que promove uma discussão meritocrática dos valores da Educação, transferindo para gestores, professores e alunos o mérito pelo sucesso e pelo fracasso da escola. Nessa direção, as escolas tendem a desenvolver suas ações educativas baseadas na racionalização técnica e contábil, prevendo o que deve ser ensinado, retido, contabilizado e valorizado, com menor gasto do erário público e curto prazo de tempo.

Conforme já analisado, o modelo adotado pelo programa se estrutura sobre instrumentos de medição externa que valorizam apenas os resultados quantificáveis da leitura em voz alta e da decodificação fluente, desconsiderando as mediações históricas, cognitivas e linguísticas que constituem o ato de ler e escrever. A alfabetização, sob essa perspectiva, deixa de ser compreendida como momento formativo do desenvolvimento do pensamento e da consciência, mediado pela apropriação da linguagem escrita, passando a ser reduzida a um treinamento mecânico voltado à obtenção de proficiência mínima.

Isso não apenas rebaixa o trabalho docente, como compromete a própria constituição subjetiva da criança, que vivencia o processo de apropriação da linguagem sob o imperativo do desempenho e da comparação. A esse respeito, Mazzeu, Silva e Coutinho (2024) indicam que:

[...] a abordagem histórico-crítica da alfabetização tem avançado na compreensão de alguns aspectos que vale citar, ainda que de passagem. Em primeiro lugar, ressaltamos a necessidade de abordar o significado e o sentido do que está sendo lido ou escrito, trabalhando com a relação pensamento-fala-escrita. [...] Para tanto, é fundamental realizar um ensino sistemático dos conceitos, relações, técnicas e valores que constituem a escrita como instrumento transformador na prática social, promovendo a automatização desses mecanismos e a formação de uma segunda natureza no processo de comunicação, pensamento e ação da criança, por meio do trabalho educativo da alfabetização (Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024, p. 132).

Nessa perspectiva, a alfabetização não se reduz à aquisição técnica do código, mas se constitui como mediação essencial no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e na formação crítica do sujeito histórico.

A política de bonificação, ao contrário, desconsidera tais pressupostos e reforça uma pedagogia neotecnicista que mede a criança pelo tempo em que lê, pela cadência da voz e pela precisão na segmentação gráfica, mas ignora se compreende o que lê, se relaciona o conteúdo com a realidade ou se mobiliza sua experiência para intervir no mundo. O ensino, nessa perspectiva, é orientado para alcançar um padrão mínimo e não para garantir a apropriação máxima do conhecimento como mediação para a emancipação.

Assim, o Programa “Educar pra Valer” atua como engrenagem de naturalização das desigualdades sociais desde os anos iniciais do processo escolar. Ao transformar a criança em unidade de desempenho e ao atrelar reconhecimento e bonificação à performance, reforça uma

cultura do sucesso individual que desresponsabiliza o Estado e culpabiliza os sujeitos por sua posição social.

Como adverte Freitas (2023, p. 26):

[...] a meritocracia esconde que, frente às crises constantes do capital e às possibilidades crescentes de desemprego e de subemprego, esta formulação permite que as elites blindem os melhores e mais significativos postos de trabalho para si [...]. Constrói-se na juventude, dessa forma, a ideia de que cada um é responsável por si mesmo, minando a própria ideia de um Estado inclusivo e, pelo oposto, fortalecendo a ideia de um Estado mínimo para o social e máximo para o capital.

Nessa direção, o desempenho escolar não apenas organiza o cotidiano das escolas, mas passa a justificar o fracasso social como falha individual, promovendo nas crianças a internalização precoce da lógica da exclusão. Para implementar essa reconfiguração da escola pública, o capital opera sobre sua materialidade: introduz tecnologias, plataformas e sistemas de controle de dados, submetendo o processo educativo à vigilância contínua e à mensuração padronizada, conforme visto aqui por meio da plataforma Saev, SEAMA, as quais são utilizadas para organização do trabalho pedagógico, da premiação, dentre outros.

Ainda segundo Freitas (2022), “isso conduz à introdução de plataformas de aprendizagem e sistemas informatizados de armazenamento de dados e controle”, que tornam a criança não apenas objeto de avaliação, mas também produto de uma cultura escolar marcada pela competição, pelo isolamento e pela instrumentalização da aprendizagem. Diante desse quadro, é necessário retomar os fundamentos históricos da educação comprometida com a formação humana integral.

Como propõe Saviani (2016, p. 76), uma alternativa real à racionalidade tecnicista da meritocracia está na recuperação do trabalho como princípio educativo, compreendido em três dimensões: como expressão do estágio histórico do desenvolvimento social; como exigência da participação consciente no trabalho socialmente produtivo; e como prática pedagógica orientada pela formação omnilateral.

Essa concepção permite resgatar o sentido da alfabetização não como etapa de aferição de resultados, mas como mediação formativa que articula pensamento, linguagem e ação na constituição de sujeitos históricos e coletivos. É a partir desse horizonte que se poderá confrontar a alienação pedagógica imposta pelas políticas meritocráticas e reconstruir a escola pública como espaço de formação crítica, emancipadora e socialmente comprometida com a superação das desigualdades.

Nesse sentido, essa política de bonificação por desempenho nega a formação humana ao reduzir a alfabetização à obtenção de resultados mensuráveis, desconsiderando o desenvolvimento crítico e integral da criança. Essa lógica aprisiona a infância à repetição mecânica, o professor à execução técnica e a sociedade à naturalização da desigualdade como mérito individual. O processo educativo, assim, deixa de emancipar e passa a reproduzir.

As análises desenvolvidas ao longo desta seção revelam que as ações formativas do Programa “Educar pra Valer”, embora se apresentem sob o discurso da valorização e do bem comum, consolidam práticas de regulação e controle do trabalho pedagógico. A retórica da qualidade, sustentada em indicadores e metas de desempenho, converte o processo formativo em instrumento de padronização e disciplinamento docente, tensionando a possibilidade de uma formação verdadeiramente emancipadora. Essa contradição expressa o cerne do aprisionamento da escola: a transformação do trabalho educativo em atividade instrumental, subordinada às exigências do capital e dissociada de seu sentido ontológico de humanização.

As Considerações Finais retomam esse movimento analítico, reafirmando as determinações histórico-sociais e as contradições que configuram o processo de formação continuada de professores alfabetizadores e apontando as possibilidades de resistência e superação no horizonte da pedagogia histórico-crítica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se configuram as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de São Luís (MA), no contexto das reformas educacionais e das políticas de responsabilização docente no Brasil. Para isso, adotamos como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica, que permitiram apreender a realidade concreta do trabalho docente em sua totalidade, contradições e determinações históricas.

O percurso investigativo, ancorado na análise documental e em entrevistas com professoras e formadoras, revelou que, apesar do discurso institucional em defesa da valorização profissional, a formação continuada tem sido orientada por uma lógica performativa e tecnocrática. A relação entre avaliação externa, planejamento padronizado, bonificação e responsabilização individual dos professores expressa o modo como a formação docente vem sendo capturada por mecanismos de controle e eficiência, esvaziando sua dimensão crítica.

A análise crítica dos documentos nacionais (como o PNA, a BNC-Formação e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) e municipais (PME e programas locais) condensa a determinação de que a concepção de formação assumida pelo Estado está vinculada à lógica da produtividade. Isso se expressa na adoção de instrumentos como protocolos, agenda, ficha Boa Aula, Plano de Ação, manuais e metas de fluência, que prescrevem o que e como ensinar, transformando o professor em mero executor de orientações alheias à sua prática viva. Em vez de promover a autonomia e a mediação pedagógica, essas ações reforçam a padronização.

A pertinência das análises desenvolvidas nesta tese é reforçada por dados recentemente divulgados pelo MEC, em 14 de julho de 2025. Segundo o Indicador Criança Alfabetizada¹⁵⁶, 59,2% das crianças das redes públicas de ensino no Brasil foram alfabetizadas até o fim do 2º ano do ensino fundamental em 2024, significando um aumento de 3,2 pontos percentuais em

¹⁵⁶A divulgação do Indicador Criança Alfabetizada, pelo MEC, em julho de 2025, reafirma a centralidade da lógica de responsabilização nos marcos do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A meta de alfabetizar 64% das crianças em 2025 e 80% até 2030 é acompanhada por avaliações padronizadas com base na escala do Saeb, nas quais se define a criança alfabetizada como aquela que atinge 743 pontos. Embora o objetivo de 100% seja discursivamente almejado, a política opera com critérios de ranqueamento que naturalizam a desigualdade entre redes e regiões. Essa concepção reduz a alfabetização a um resultado técnico, mensurável e descontextualizado, reforçando o controle sobre o trabalho docente e subordinando o ensino às exigências dos indicadores, em total oposição à perspectiva emancipadora defendida nesta tese (Indicador [...], 2025).

relação a 2023. O dado se aproxima da meta nacional de 60% e resulta das avaliações conduzidas pelos estados no âmbito do CNCA.

Embora o ministro da educação, Camilo Santana, tenha destacado a calamidade climática que afetou o estado do Rio Grande do Sul como fator de queda nos índices estaduais, os números reforçam a atualidade da crítica desenvolvida nesta tese: a alfabetização tem sido convertida em índice de gestão e controle, subordinada a metas e avaliações externas que, sob a aparência de avanço, ocultam a intensificação da lógica performativa e excludente das políticas de responsabilização.

Nesse contexto, a formação continuada de professores alfabetizadores passa a ser estruturada como resposta técnica aos resultados estatísticos, perdendo sua função formadora e se transformando em instrumento de alinhamento às metas. Os dados de desempenho, produzidos em larga escala, operam como dispositivos de verdade, naturalizando intervenções formativas padronizadas, planejadas para ajustar a prática docente às exigências dos indicadores e não às necessidades concretas dos sujeitos escolares. Assim, o ciclo estatístico-formativo se completa: os números justificam as intervenções e estas, por sua vez, reforçam o controle sobre o trabalho pedagógico.

Nesse cenário, insere-se o Seminário Nacional pela Alfabetização¹⁵⁷, realizado em Fortaleza (CE) nos dias 6 e 7 de agosto de 2025, promovido pela Associação Bem Comum em parceria com a Fundação Lemann, o Instituto Natura e o CAEd/UFJF, com apoio de fundações empresariais e da Aliança pela Alfabetização. O evento reuniu ministros, governadores, prefeitos, secretários de educação e representantes de todos os estados, articulando, sob o discurso de urgência e colaboração federativa, um pacto nacional em torno da alfabetização na idade certa.

¹⁵⁷O Seminário Nacional pela Alfabetização ocorreu com o apoio da Fundação Vale, da [B]³ Social e de secretarias estaduais de educação integrantes da Aliança pela Alfabetização, composta por Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco e Rio Grande do Sul. A programação contemplou palestras e painéis que abordaram os principais eixos da agenda nacional da alfabetização: “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Um pacto federativo pela qualidade e equidade na educação pública”, com o ministro da educação Camilo Santana; “Alfabetização e Educação Infantil no CNCA: aprendizados e aprimoramentos”, com Kátia Schweickardt (SEB/MEC), Washington Bandeira (Secretário de Educação do Piauí) e Maria Slemenson (Instituto Natura); “O papel estratégico da liderança política na educação: aprendizagem, financiamento e desenvolvimento social”, com Ronaldo Caiado (governador de Goiás) e Izolda Cela (ex-governadora do Ceará); “Perspectivas sobre a fluência leitora e sua aplicação no cotidiano pedagógico”, com o pesquisador Miguel Borges (Universidade do Minho, Portugal) e gestores de programas estaduais e municipais; “Avaliação, formação continuada e acompanhamento: dimensões essenciais para qualificar a gestão da aprendizagem”, com Carlos Palácios (CAEd/UFJF), Alicia Bonamino (PUC-Rio) e gestores do Maranhão e da Paraíba. Nos dois dias de debates, estiveram presentes ainda autoridades como Renan Ferreira (Secretário de Educação do Rio de Janeiro), Fátima Gavioli (Secretária de Educação de Goiás/Consed), Eliana Estrela (Secretária de Educação do Ceará), Daniela Caldeirinha (Fundação Lemann), Luiz Miguel Martins (Undime) e Lina Kátia Mesquita (CAEd/UFJF). O prefeito de São Luís (MA) coordenou uma mesa (Associação Bem Comum, s.d.).

Tal mobilização, marcada pela retórica da equidade e pelo apelo à cooperação em rede (Shiroma; Evangelista, 2014), materializa a recomposição de mecanismos de hegemonia (Saviani, 2021b), nos quais dados, rankings e indicadores de fluência são convertidos em dispositivos de legitimação de um modelo tecnocrático de alfabetização. Mais do que espaço de debate, o seminário funcionou como arena de consolidação política da “sobralização da alfabetização”, em que os discursos produzidos não apenas descrevem, mas (re)produzem realidades e reforçam a captura da política educacional por fundações empresariais, deslocando a alfabetização de sua dimensão crítica para a lógica da performatividade e do controle.

Segundo essa lógica, a formação continuada de professores alfabetizadores passa a ser estruturada como resposta técnica aos resultados estatísticos, perdendo sua função formadora e transformando-se em instrumento de alinhamento às metas. Os dados de desempenho, produzidos em larga escala, operam como dispositivos de verdade, naturalizando intervenções formativas padronizadas, planejadas para ajustar a prática docente às exigências dos indicadores e não às necessidades concretas dos sujeitos escolares. Assim, o ciclo estatístico-formativo se completa: os números justificam as intervenções e estas, por sua vez, reforçam o controle sobre o trabalho pedagógico.

Esse movimento se inscreve em uma trajetória mais ampla das políticas de formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil, cuja vinculação às reformas educacionais de corte neoliberal tem se aprofundado desde os anos 1990, com intensificação crescente nas décadas seguintes. Programas como o PROFA, o Pró-Letramento, o PNAIC e, mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada têm sido estruturados sob uma racionalidade gerencial, ancorada em avaliações de larga escala, pactuações por metas e adoção de materiais estruturados (conteúdos didatizados e prescritos).

É nesse contexto que se insere a adoção do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” (2017-2021), implementado no município de São Luís como desdobramento direto das políticas de responsabilização em nível nacional. Por meio dele, inaugura-se um novo ciclo de intensificação do controle sobre o trabalho docente, articulado à implantação de um sistema de avaliação em larga escala desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).¹⁵⁸

¹⁵⁸Foi pago à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), inscrita no CNPJ 21.195.755/0001-69, referente ao processo administrativo nº 31917/2020, o montante total de R\$ 423.178,00, no período de 2020 a 2022, destinado à prestação de serviços de consultoria para implementação, desenvolvimento e manutenção do Sistema de Controle e Administração Escolar (SISLAME) na rede municipal de ensino, por meio de inexigibilidade de licitação. Consulta realizada em agosto de 2025 no site da Transparência da Prefeitura de São Luís. A empresa

A operacionalização desse sistema a época era realizada por meio da consultoria Gazzola e Associados Consultoria LTDA¹⁵⁹, responsável pela aplicação dos instrumentos e pela sistematização dos dados. Essa configuração instituía uma política educacional centrada no “Plano de Intervenção Pedagógica – PIP (60 Lições)”, material didático padronizado que orientava diretamente a ação do professor a partir dos resultados obtidos nas avaliações diagnósticas.

Ainda que vinculado a uma universidade pública, o CAEd/UFJF atua como um centro de desenvolvimento tecnológico voltado à avaliação em larga escala e à gestão da educação básica, oferecendo soluções digitais e programas de formação a partir de parâmetros técnicos. Com isso, consolidou-se a presença das parcerias público-privadas (Brasil, 2004) na condução da política educacional, reforçando o uso de dados e indicadores como mecanismos de regulação da ação pedagógica, em detrimento da autonomia docente e da dimensão formativa da prática pedagógica.

O exame da produção acadêmica nacional sobre o tema, sistematizado em levantamento por região, expressa a prevalência de investigações críticas, em especial nas regiões Nordeste e Sul, que analisam o impacto das políticas de responsabilização e da cultura da avaliação sobre o trabalho docente e o processo de alfabetização. Os dados organizados nos quadros 2, 3, 4, 5 e 6, demonstram que a maior parte das dissertações e teses selecionadas tematiza a articulação entre formação docente, controle pedagógico e gerencialismo, indicando que os estudos acadêmicos têm contribuído significativamente para explicitar a ingerência de organismos internacionais, fundações empresariais e consultorias privadas na formulação e implementação das políticas educacionais.

A análise do estado da arte realizada nesta pesquisa mapeou 110 trabalhos acadêmicos (85 dissertações e 25 teses) localizados no banco de catálogos da CAPES e nos repositórios digitais das universidades públicas brasileiras, produzidos entre 2010 e 2023. A organização

Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão, inscrita no CNPJ 00.703.697/0001-67, foi fundada em 13/07/1995, na cidade de Juiz de Fora (MG). De acordo com a Receita Federal, sua atividade principal é 85.50-3-02 – Atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares, estando atualmente com situação cadastral ativa. Tem como diretor o professor titular da FACC/UFJF, Marcos Tanure Sanabio. Entre os anos de 2022 e 2024, a Fundação recebeu o montante de R\$ 4.571.505,00, mediante dispensa de licitação, para prestação de serviços de consultoria voltados à implementação, desenvolvimento e manutenção do Sistema de Controle e Administração Escolar (SISLAME). Fonte: Receita Federal; Prefeitura de São Luís (São Luís, s.d.).

¹⁵⁹Foi pago à empresa Gazzola & Associados Consultoria Educacional Ltda., inscrita no CNPJ 25.490.652/0001-82, referente ao processo administrativo nº 94731/2018, o valor de R\$ 53.500,00, no exercício de 2020, para contratação de instituição especializada em serviços de alfabetização e letramento visando à melhoria da aprendizagem no ciclo de alfabetização, por meio de ações técnico-pedagógicas para docentes, com recursos do Salário-Educação. A contratação ocorreu por inexigibilidade de licitação, conforme pedido de realização de despesa nº 003/2019-SAE (São Luís, s.d.).

regional dessa produção revelou desigualdades importantes quanto à distribuição, aos focos investigativos e às abordagens teóricas adotadas. O Nordeste concentrou o maior número de estudos (49), seguido pelas regiões Sul (19), Sudeste (14), Norte (15) e Centro-Oeste (9). Essa distribuição revela não apenas o volume, mas a intensidade do debate crítico sobre as políticas de alfabetização e formação docente nas regiões mais marcadas pelas políticas de indução federal, como o PAIC no Ceará e o PNAIC em estados como Maranhão, Piauí, Pernambuco e Bahia.

A maior parte dos trabalhos analisados se debruça sobre programas federais como o PNAIC, o Pró-Letramento, o CNCA, a BNCC e a BNC-Formação, adotando em sua maioria uma perspectiva crítica à lógica tecnocrática que orienta essas ações. Tais estudos apontam para a hegemonia de um modelo formativo centrado no cumprimento de metas, controle pedagógico e padronização curricular, com forte presença de consultorias privadas, fundações empresariais e organizações sociais, como o Fundação Lemann e a Associação Bem Comum¹⁶⁰. Esses agentes vêm assumindo funções estatais no interior das redes públicas, operando sob o discurso da eficiência, da equidade e da gestão por resultados, ao mesmo tempo em que reproduzem mecanismos de exclusão e precarização do trabalho docente.

A pesquisa demonstrou que, nas produções acadêmicas mais densas, há consenso em denunciar a articulação entre políticas de formação e processos de privatização indireta. Estados como Paraná, São Paulo e Bahia materializam essa tendência por meio de contratos com organizações sociais e pela adoção de sistemas privados de avaliação, que atuam não apenas sobre o currículo, mas permitem que empresas privadas assumam a gestão administrativa de escolas públicas influenciando diretamente sobre a prática pedagógica cotidiana.

¹⁶⁰A pesquisa realizada no site da Transparência da Prefeitura de São Luís (São Luís, s.d.), abrangendo o período de 2020 até agosto de 2025, não identificou pagamentos para a empresa Lyceum Consultoria Educacional e Editora Gráfica Ltda. (CNPJ 10.646.854/0001-01), nem para a Associação Bem Comum (CNPJ 30.275.386/0001-05), fundada em 2018 como organização sem fins lucrativos. Contudo, foram localizados registros de empenho e pagamento relacionados à produção e confecção de material gráfico didático destinado à rede municipal de ensino fundamental. No âmbito do Programa “Educar pra Valer”, a pesquisa realizada no site da Transparência da Prefeitura de São Luís (período de 2020 até agosto de 2025) identificou pagamentos referentes à produção e confecção de material gráfico didático destinados à rede municipal de ensino fundamental. Os registros localizados foram: Fort Com Gráfica e Editora Ltda. (CNPJ 06.025.573/0001-56), processo nº 34759/2023, por pregão eletrônico, no valor de R\$ 1.634.799,48, e Prosper Editora e Gráfica Ltda. (CNPJ 40.833.545/0001-01), processo nº 34760/2023, também por pregão eletrônico, no valor de R\$ 1.434.726,68. Além desses, foram ainda identificados: Prosper Editora e Gráfica Ltda. (CNPJ 40.833.545/0001-01), processo nº 34760/2023, valor R\$ 120.835,04; Nova Indústria Comércio e Serviços Ltda. (CNPJ 86.863.412/0001-70), processo nº 34761/2023, valor R\$ 106.032,91; Sete Office Eireli (CNPJ 26.477.376/0001-85), processo nº 26969/2023, valor R\$ 514.711,67; Sete Office Eireli (CNPJ 26.477.376/0001-85), processo nº 13101004783/2024, valor R\$ 533.932,80; Sete Office Eireli (CNPJ 26.477.376/0001-85), processo nº 3650014330/2024, valor R\$ 1.917.025,57. **O montante total aplicado em despesas com materiais gráficos no período de 2023/2024 alcança R\$ 7.761.331,45** (São Luís, s.d.).

Essa proposta, ao deslocar o controle da escola para agentes do setor privado, reforça a lógica de submissão da política educacional às dinâmicas de mercado, alinhando-se à racionalidade gerencial que tem se expandido em diversas redes municipais e estaduais por meio das chamadas parcerias público-privadas. No caso específico do Programa “Educar pra Valer”, o levantamento empírico identificou que a Associação Bem Comum (2025a, 2025b), em parceria com a Fundação Lemann (s.d.), já atua em 3.282 municípios de 18 estados, o que demonstra a escala nacional da política de “sobralização” da alfabetização e a institucionalização das parcerias público-privadas como norma para a gestão das redes municipais.

Essas constatações convergem com os achados da pesquisa em São Luís, onde a relação público-privada foi justificada pelas autoridades locais com base no discurso da busca por qualidade, da superação da lacuna formativa docente e da necessidade de melhorar os resultados em avaliações externas, como o Ideb. A formação continuada passa, assim, a ser concebida como correção técnica da performance docente, subordinada aos parâmetros avaliativos definidos pelas consultorias externas.

Essa literatura crítica evidencia que, por trás do discurso da equidade, naturaliza-se a desigualdade estrutural, à medida que se responsabiliza o professor pelo fracasso escolar em contextos de precarização e abandono estatal. Essas análises reforçam a constatação de que estamos diante de um processo de aprisionamento da formação e do trabalho docente, operado sob o pretexto da modernização e da garantia do direito à aprendizagem.

A introdução de mecanismos de *accountability*, bonificação, ranqueamento e controle didático restringe a autonomia relativa do trabalho docente, ao deslocar as decisões pedagógicas do coletivo escolar para instâncias externas. Instaura-se, assim, um modelo de formação alienado, em que o professor é induzido a cumprir protocolos e metas descolados da análise crítica das determinações históricas, sociais e políticas que configuram a realidade educacional em sua totalidade. Esse movimento expressa o que Saviani (2005) denomina de neoprodutivismo, tendência marcada pela combinação do neoescolanovismo, do neotecnicismo e do neoconstrutivismo, que subordina o trabalho docente às exigências de produtividade e eficiência. Tal perspectiva se materializa também nas trajetórias formativas das formadoras, que participaram de Encontros de Formação¹⁶¹ em Sobral (CE), Vargem Grande (MA),

¹⁶¹Foram identificados pagamentos referentes a diárias e a deslocamentos de transporte para participação em formações do Programa “Educar pra Valer”, discriminados por processo administrativo: Diárias: Processo nº 38835/2022 – Sobral/CE (2022): 5 pessoas, 4 diárias cada, total R\$ 8.200,00. Processo nº 39061/2022 – Vargem Grande/MA (2022): 13 pessoas, 2 diárias cada, total R\$ 5.980,00. Processo nº 7820/2023 – Barreirinhas/MA (2023): diversos participantes, total R\$ 6.900,00. Processo nº 18718/2023 – Timon/MA (2023): 18 pessoas, 3

Barreirinhas (MA), Itapecuru-Mirim (MA) e Timon (MA), onde o modelo tecnocrático de indução à performance se consolida como referência de política pública, reforçando a lógica de padronização e controle do trabalho pedagógico.

A educação emancipadora exige a apropriação crítica dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos historicamente produzidos, assegurando à classe trabalhadora os meios para compreender e transformar o mundo. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica tem se constituído, ao longo das últimas quatro décadas, como uma alternativa teórica e política à educação performativa, ao afirmar que a “importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (Saviani, 2021a, p. 70).

A inflexão anticientífica e obscurantista do governo Bolsonaro aprofundou esse quadro de tecnocratização e controle do trabalho pedagógico, ao desfinanciar políticas de formação crítica, desmontar estruturas de acompanhamento pedagógico nas universidades públicas e induzir o uso de metodologias superadas, como o método fônico e programas de alfabetização baseados em apostilas. A substituição de políticas presenciais por formações a distância, sem mediação coletiva e sem vínculos com a realidade do trabalho docente, reforçou a lógica de individualização da formação e a desvalorização da ciência como fundamento da prática pedagógica. Trata-se de um processo que, longe de ser neutro, responde a interesses de classe, pois busca reconfigurar a escola pública como espaço de reprodução da desigualdade e da alienação, ao invés de campo de disputa por uma formação omnilateral e emancipadora.

A partir do referencial adotado, compreendemos que a formação continuada deve ser concebida como parte constitutiva da luta de classes no interior da escola. Não se trata de reduzir a formação ao aprimoramento técnico ou à preparação para avaliações externas, mas de compreender a dimensão técnica como parte constitutiva e subordinada ao projeto político-pedagógico da formação, orientado pela apropriação crítica dos fundamentos científicos, filosóficos e históricos que estruturam a prática pedagógica. É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica afirma a formação como momento de superação da alienação e de constituição

diárias cada, total R\$ 8.100,00. Processo nº 3724/2024 – Sobral/CE (2024): 6 pessoas, 5 diárias cada, total R\$ 7.800,00. Processo nº 3755/2024 – Itapecuru-Mirim/MA (2024): 19 pessoas, 2 diárias cada, e 1 motorista com 5 diárias, total R\$ 9.280,00. Processo nº 13101002829/2025 – Vargem Grande/MA (2025): diversos participantes, valores entre R\$ 375,00 e R\$ 450,00, total R\$ 16.775,00. **Total de diárias: R\$ 63.035,00.** Transporte: Processo nº 17345/2023 – Aguiar Locação Ltda. (CNPJ 07.922.139/0001-31): transporte intermunicipal para 20 participantes, valor R\$ 8.300,00. Processo nº 13101002824/2025 – Inova Transportes Ltda. (CNPJ 21.220.952/0001-90): transporte de participantes, valor R\$ 5.800,00. **Total de transporte: R\$ 14.100,00.** Montante global apurado: R\$ 77.135,00. Consulta realizada em agosto de 2025 no site da Transparência da Prefeitura de São Luís (São Luís, s.d.).

da práxis docente, reconhecendo a escolarização como um dos elementos estruturantes da possibilidade histórica de emancipação da classe trabalhadora, ainda que, por si só, não seja suficiente para resolver as contradições sociais mais amplas.

A problematização das falas das professoras e formadoras evidencia a disjunção entre a prática cotidiana e o discurso formativo. Relatos sobre o uso obrigatório de fichas, de materiais padronizados e a ausência de tempo para reflexão coletiva expressam as condições objetivas de um trabalho alienado, o qual reforça a subordinação do magistério à lógica do resultado. A pedagogia do capital se realiza não apenas nos conteúdos, mas no modo como a formação é estruturada para controle.

A análise do Programa “Educar pra Valer” revelou sua adesão ao ideário do PAIC cearense, instituindo um modelo nacional de formação e intervenção sobre a prática docente. “Sobralizou-se” a alfabetização, padronizando calendários, tempos, métodos e avaliações, com base em metas e controle institucional. O que se vende como “sucesso replicável” é, na verdade, uma experiência autoritária de controle sobre o ensino e a infância, mascarada por dados de fluência e premiações públicas.¹⁶²

Conforme exposto no Quadro 14, está sustentada por uma racionalidade epistemológica fragmentada, filosófica instrumental, teórico-metodológica tecnicista e pedagógica reducionista, o que revela o esvaziamento da função crítica da formação docente.

¹⁶²Em observação realizada durante visita a uma escola da rede municipal, registramos a preocupação de uma gestora em relação à manutenção de seu cargo, diante da pressão exercida pelos resultados das avaliações externas. Segundo seu relato, gestores que não atingem as metas estabelecidas têm sido demitidos, situação agravada pelo fato de que a maioria deles em São Luís ocupa cargos comissionados, o que intensifica a instabilidade e subordina ainda mais a gestão escolar às metas impostas. Professores, por sua vez, expressaram inquietação diante do desinteresse dos estudantes, da ausência de acompanhamento familiar e da difusão, nas redes sociais, de uma pretensa facilidade de obtenção de renda como “influencer”. Em tom irônico, mencionaram inclusive a possibilidade de oferecer incentivo financeiro (fazer PIX de R\$ 100,00) aos alunos pelo desempenho nas provas, sem, contudo, obter êxito. No mesmo dia, em reunião com pais e responsáveis, uma técnica da SEMED-SLZ, em tom de voz alterado, reforçou que os resultados insatisfatórios não poderiam se repetir, atribuindo a responsabilidade diretamente às famílias. Segundo seu discurso, caberia às mães e pais estudarem com as crianças, pois “ensinar a ler e escrever é uma meta de todos nós”. Acrescentou ainda que várias escolas haviam sido premiadas, mas aquela unidade não, em razão da suposta falta de acompanhamento dos pais, afirmando que, embora os professores “tenham dado o máximo”, necessitariam do apoio familiar para alcançar os índices esperados. O episódio ilustra a estratégia de responsabilização compartilhada, na qual o fracasso escolar é imputado a gestores, docentes e famílias, reforçando a lógica meritocrática que premia alguns em detrimento de outros e intensifica os mecanismos de controle sobre a escola pública.

Quadro 14 – Fundamentos do Programa “Educar pra Valer”

Dimensão	Caracterização no Programa “Educar pra Valer”	Mediações Empíricas (Falas/Documents)
Epistemológica	Fragmentação do conhecimento em habilidades mensuráveis; ausência de totalidade e historicidade. Inclui também a substituição da mediação por protocolos e a ruptura entre ensino e apropriação crítica do conhecimento.	Falas das formadoras sobre organização por habilidades e foco em resultados (formadoras F4 e F1); Protocolo EpV; Planejamento guiado por caderno estruturado (formadora F4); e mediação ofuscada pela rotina.
Filosófica	Instrumentalismo funcionalista; eficiência e adaptação do sujeito à lógica da produtividade.	Justificativas de eficiência e recomposição (formadora F4); e foco em metas nas formações.
Teórica	Inspirada no neotecnismo, nas teorias da performatividade e gestão por resultados.	Utilização do SAEV para orientar ações (formadoras F1 e F2); e documentos do programa.
Metodológica	Operacionalização por protocolos e cadernos estruturados; prática sem reflexão crítica; com foco nas avaliações externas.	Sequência fixa de rotinas didáticas com base na BNCC; acompanhamento por ficha de observação; descritores Saeb; e relatórios Saev.
Pedagógica	Redução da alfabetização a tarefas instrumentais e fluência mecânica. Abrange também a expropriação da autoria docente e a transformação do professor em executor de metas, além da leitura descontextualizada e da premiação por fluência.	Premiação por fluência; planos com distinção por desempenho (Plano Ação UEBZ1); falas das formadoras F4 e F1 sobre replanejamento por avaliação; uso de dados para ‘ajustar prática’; banner mensal com ranking; e leitura descontextualizada
Política (com dimensão ideológica)	Responsabilização, meritocracia, controle da prática e privatização indireta via consultorias. A dimensão ideológica se articula aqui ao naturalizar a desigualdade como mérito e subjetivar a lógica da competição e da exclusão como forma de sustentação política do programa. Inclui ainda a bonificação como instrumento de regulação do trabalho e incentivo à performatividade.	Bonificação regulada por decreto e portaria; indução a resultados (Gusmão; Cruz; Ribeiro, [2022?]; Decreto 61.353/2025 (São Luís, 2025b); Portaria 272/2025 (São Luís, 2025i)); Portaria nº 359/2025 (São Luís, 2025k); Edital n.º 01/2025 (São Luís, 2025l); falas das professoras e formadoras sobre impacto dos indicadores; premiação de crianças por fluência (medalhas); e categorização por desempenho ('desejável', 'prioritário').

Institucional	Parcerias público-privadas, consultorias externas e padronização intermunicipal.	Presença da Associação Bem Comum, Lyceum e Fundação Lemann; visitas formativas; fala da formadora F3 sobre replicação do modelo Sobral.
---------------	--	---

Elaborado pela autora, 2025

A investigação aprofundada do Programa “Educar pra Valer” revelou a constituição de um modelo de formação e intervenção pedagógica fortemente ancorado na racionalidade técnico-gerencial, cuja origem remonta ao PAIC cearense, posteriormente expandido em escala nacional. O programa se estrutura a partir de uma lógica de gestão que atravessa e reconfigura os fundamentos da educação, operando por meio de dispositivos de controle e performatividade que capturam e alienam o trabalho docente.

No plano epistemológico, o conhecimento é fragmentado e descontextualizado, reduzido a habilidades operacionais desconectadas das mediações históricas e culturais. Filosoficamente, o programa adere a uma perspectiva instrumental, que concebe o professor como executor de rotinas, restringindo sua autonomia intelectual e enfraquecendo as condições para o exercício de sua capacidade crítica. Do ponto de vista teórico-metodológico, prevalece uma concepção tecnicista e prescritiva, expressa em protocolos, *scripts* de aula, formação tutorializada e materiais estruturados que desqualificam o saber pedagógico construído na práxis. Pedagogicamente, a proposta é redutiva e mecânica, centrada na decodificação e na fluência, ignorando a complexidade do processo de alfabetização como ato de mediação com o conhecimento historicamente sistematizado. Cumpre esclarecer que a fluência é, de fato, uma condição desejada a todo leitor e escritor, mas, no programa, ela é operada de forma descontextualizada, destituindo a leitura de sentido e reduzindo-a a mera performance técnica.

Esse modelo instituído pelo Programa Educar pra Valer não apenas naturaliza um ideal de sucesso padronizado como o nacionaliza sob o signo da “sobralização”, transformando a experiência de Sobral (CE) em parâmetro normativo de qualidade. Trata-se, no entanto, de uma “assombralização”¹⁶³ que se apresenta como pedagógica, mas que expressa um projeto político-

¹⁶³O uso da expressão “assombralização” é proposital e opera como um recurso crítico-metafórico que expressa a penetração silenciosa, mas estruturante, de políticas educacionais de natureza ideológica que atuam deformando a realidade escolar sob a aparência de neutralidade técnica e eficiência pedagógica. Inspirada na crítica marxiana da ideologia, tal como formulada por Marx e Engels (1998) em *A Ideologia Alemã*, essa expressão remete à forma como as ideias dominantes são naturalizadas como universais, encobrindo suas determinações de classe e sua funcionalidade para a reprodução das relações capitalistas. Assim como a ideologia é, para Marx (2011), uma consciência falsa, mas necessária, que os homens desenvolvem para pensar sua própria realidade a partir da posição que ocupam na estrutura social, a política de alfabetização que aqui se denuncia instala-se como uma verdade pedagógica inquestionável, sem ser percebida como construção histórica situada. A “assombralização” do trabalho pedagógico se concretiza, portanto, na adesão a um modelo idealizado de sucesso educacional (o “modelo Sobral”), que apaga as contradições reais da escola pública e transforma a infância em índice de

ideológico mais amplo: um modelo fabricado e idealizado, desvinculado das contradições materiais das escolas públicas, que opera pela via dos dados de fluência, das premiações públicas e dos ranqueamentos, enquanto oculta os custos humanos, pedagógicos e subjetivos impostos aos docentes e às infâncias.

Sob essa lógica, a padronização dos resultados converte-se em estratégia de disciplinamento e de controle do trabalho educativo, integrando-se ao movimento mais geral de mercantilização da educação e de subordinação da escola pública às exigências do capital. A adesão de redes municipais ao programa, como a verificada em São Luís (MA), tem se dado de forma acrítica, motivada por incentivos institucionais, acesso a consultorias privadas e promessa de melhoria de indicadores externos, reforçando uma lógica de performatividade e ranqueamento que desresponsabiliza o Estado e individualiza a culpa pelo fracasso.

O Quadro 14 elaborado nesta pesquisa torna evidente que O Programa ‘Educar pra Valer’ opera como mecanismo de reconfiguração do trabalho docente, restringindo sua dimensão intelectual-criadora e reduzindo as condições objetivas e subjetivas para o exercício do trabalho educativo como prática teórica e crítica. A formação continuada deixa de ser espaço de elaboração coletiva do conhecimento pedagógico e passa a funcionar como ferramenta de adestramento para cumprimento de metas. Em vez de promover uma prática docente reflexiva, articulada às condições históricas de existência dos sujeitos escolares, o programa reproduz uma lógica de padronização intermunicipal, fundamentada no controle, na vigilância e na conversão da infância em capital de valor escolar.

Essa reconfiguração do trabalho docente se expressa nas experiências concretas das professoras alfabetizadoras da rede municipal de São Luís (MA), cujas falas revelam a forma e o conteúdo de como a política formativa do programa se materializa no cotidiano escolar apresentando o abismo entre o discurso de qualificação docente e a realidade alienada do trabalho pedagógico. As falas das entrevistadas F1, F3 e F4 indicam que a formação continuada vem sendo percebida como um espaço de cumprimento de tarefas burocráticas, onde se “segue caderno”, se “cumpre protocolo” e se “replica o que está no livro”, anulando a autoria docente e a mediação pedagógica crítica. A imposição de um currículo estruturado e inflexível, acompanhado por manuais, roteiros e fichas avaliativas compromete o papel do professor como

investimento, os professores em operadores de metas e a formação continuada em instrumento de alinhamento técnico à lógica da performatividade. Como ideologia, essa política não resulta apenas de manipulação deliberada, mas da necessidade histórica de uma classe dominante de projetar seu interesse particular como se fosse o interesse geral.

sujeito histórico do processo educativo, transformando-o em executor de um roteiro prescrito externamente às necessidades da comunidade escolar.

Essa lógica de formação, articulada à gestão performativa, reforça uma cultura de desmobilização coletiva e esvaziamento da participação democrática na escola. Os professores são deslocados do centro da práxis educativa e convertidos em operadores de metas e indicadores, orientados por uma racionalidade empresarial que privilegia resultados mensuráveis, mesmo que desconectados do desenvolvimento efetivo da aprendizagem.

A formação, nesse modelo, não promove o domínio dos conteúdos clássicos da ciência, da arte e da filosofia, como defende a pedagogia histórico-crítica, tampouco estimula a ruptura com o senso comum. Ao contrário, cristaliza-o. Como afirma Saviani (2021a, p. 48), “no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”.

No entanto, o que se observa é a adaptação dos professores à lógica dominante, em parte como estratégia de sobrevivência diante das exigências institucionais, em parte como resultado da internalização de uma ideologia que apresenta tais programas como única alternativa possível para alcançar a tão prometida “qualidade do ensino”. Essa forma de aceitação acrítica pode ser compreendida à luz da concepção marxiana de ideologia, que, em determinados textos, aparece como “falsa consciência”, no sentido de uma percepção limitada e distorcida da realidade social.

Como lembra Paulo Netto (2011), não se trata de um erro absoluto, mas de uma consciência parcial, marcada por limites históricos que impedem o conhecimento pleno das determinações do real. Em outros momentos, Marx (2008, 2011) assinala que, mesmo sob tais condições, os indivíduos atuam e interpretam o mundo, o que revela a complexidade da ideologia como mediação entre consciência e realidade. Tal perspectiva foi aprofundada por autores como Mészáros (2008), ao analisar a ideologia como forma estruturante da reprodução social no capitalismo. Nesse sentido, a ideologia não se reduz a uma ilusão, mas funciona como mecanismo ativo de legitimação e naturalização das relações de exploração, podendo ser tensionada e transformada pela luta de classes.

As estratégias adotadas pelo Programa “Educar pra Valer”, como os protocolos de aplicação do SAEV, os Planos de Ação da Secretaria, das escolas e as premiações públicas veiculadas em redes sociais institucionais, operam como dispositivos simbólicos e materiais que reforçam o processo de alienação do trabalho docente. A função pedagógica do professor é progressivamente subordinada à lógica do desempenho, sendo sua atuação mensurada por rankings, metas de fluência e relatórios de monitoramento.

Essa lógica é perceptível nos documentos analisados, como o Protocolo, Plano de Ação da UEBZ1, os relatórios do SAEV, a ficha de Boa Aula, dentre outros aqui analisados nos quais se atribui ao professor a responsabilidade direta pelo alcance dos indicadores, deslocando o foco da formação da mediação crítica para a performance repetitiva. A prática docente torna-se, assim, instrumento de validação de metas externas e não de apropriação crítica do saber. Em vez de incentivar a construção coletiva da prática educativa, a política induz à competitividade, à culpabilização individual e à fragmentação dos vínculos coletivos no interior das escolas.

A dimensão da infância também é tensionada por essa racionalidade. À medida que os resultados das avaliações ganham centralidade na regulação da política educacional, a criança é tratada como objeto de mensuração e investimento, convertida em índice de fluência a ser maximizado. Esse processo é marcado pela criação de categorias padronizadas de desempenho, que ignoram os tempos e trajetórias concretas de aprendizagem, tornando invisíveis ou descartáveis os sujeitos que não se ajustam ao padrão exigido.

A infância, nesse contexto, perde sua condição de sujeito histórico e coletivo em formação, sendo reconfigurada como capital escolar, cuja rentabilidade é avaliada por indicadores numéricos. Tal operação não apenas fere a concepção crítica de educação e de alfabetização como mediação com o patrimônio cultural da humanidade, mas também legitima mecanismos de exclusão institucionalizada. O programa, ao articular controle sobre o trabalho e gestão da infância, consolida um modelo de formação tecnicista e seletiva, que fragiliza a função social da escola pública e a sua potência emancipadora, produzindo o esvaziamento crítico do trabalho educativo e restringindo a alfabetização a parâmetros de desempenho, com impactos diretos sobre a formação das crianças da classe trabalhadora.

A formação continuada, nesse contexto, não pode ser reduzida a um mecanismo de adaptação técnica, voltado ao cumprimento de metas e indicadores, mas deve ser compreendida como um espaço de disputa em que se confrontam projetos societários antagônicos. No interior da escola, enquanto instituição atravessada pelas contradições sociais, essa disputa assume a forma de tensões entre a redução do trabalho educativo a protocolos e resultados e a possibilidade de construção de uma práxis pedagógica que recupere o sentido social do conhecimento.

Para tanto, é necessário consolidar espaços coletivos de estudo e reflexão que permitam aos docentes interpretar criticamente as condições históricas de sua prática, superar a fragmentação imposta pelas lógicas meritocráticas e empresariais e produzir saberes pedagógicos vinculados às necessidades reais da classe trabalhadora. Esse trabalho coletivo, articulado em diferentes instâncias, possui potência para fragilizar as bases do capitalismo e

abrir caminhos para formas societárias que apontem para a comuna, em que o conhecimento e a educação estejam orientados por princípios de solidariedade, igualdade e emancipação.

Fundamentada na pedagogia histórico-crítica, esta pesquisa se soma aos esforços coletivos de denúncia e resistência à subordinação da escola aos interesses do capital. Para Saviani (2021b), a ação educativa emancipadora não se restringe à atuação local da escola ou à articulação comunitária, mas se vincula à emancipação humana em sentido histórico e social, isto é, à luta pela transformação das condições materiais que sustentam a desigualdade e a alienação. Assim, a prática educativa adquire caráter verdadeiramente emancipador quando contribui para a formação da consciência de classe e para a organização dos trabalhadores em direção à superação da ordem capitalista.

Nesse processo, a formação continuada não pode ser reduzida a mero espaço de reprodução da alienação docente. Ao contrário, deve ser assumida como prática social que, ao mesmo tempo em que sofre as determinações do capital, expressas em protocolos, metas e avaliações, pode também constituir-se em terreno fértil para a produção de alternativas pedagógicas vinculadas às necessidades da classe trabalhadora. Isso implica reconhecer a escola não apenas como local de embate abstrato entre projetos societários, mas como espaço concreto de disputa cotidiana, em que se decide se o trabalho educativo será subsumido à lógica da performance ou se poderá afirmar-se como práxis emancipadora.

O enfrentamento às formas de privatização da educação, especialmente aquelas que operam via parcerias público-privadas, demanda o fortalecimento da consciência de classe entre os trabalhadores da educação e a mobilização de seus instrumentos coletivos de organização, como sindicatos, fóruns e grupos de pesquisa comprometidos com a transformação radical da escola pública.

A apropriação da infância como valor de troca também se materializa na política. Crianças passam a ser avaliadas por sua capacidade de performar a leitura oral em tempo cronometrado, aprofundando o deslocamento histórico da alfabetização, entendida, em suas vertentes críticas, como processo de formação do pensamento e da linguagem, para uma concepção técnica centrada na decodificação e no desempenho. A escola pública transforma-se em laboratório de eficiência e a infância em capital simbólico e político, o que aprofunda a seletividade e a exclusão dos sujeitos que não se adequam ao modelo.

Por fim, como professora alfabetizadora, a autora desta pesquisa buscou representar não apenas a elaboração de um produto acadêmico, mas também um processo de tomada de consciência que, ao ser socializado, contribui para evidenciar a recomposição de mecanismos hegemônicos que expropriam e alienam o trabalho docente por meio de políticas que se

apresentam como soluções técnicas, mas que incidem diretamente sobre o corpo e a subjetividade dos educadores.

Acompanhando as formações do Programa “Educar pra Valer” e o cotidiano de escolas da rede municipal, fomos marcadas por falas de colegas que expressavam exaustão, adoecimento, frustração diante da avalanche de relatórios, materiais estruturados e protocolos rígidos que inviabilizam a mediação crítica e esvaziam o sentido formativo do ensino. As premiações, os planos de ação e as correções de fluxo por meio de avaliações internas ou projetos de parceiros privados, como o Instituto Ayrton Senna¹⁶⁴, agravam o quadro de responsabilização individual e deslocam o foco da escola: da formação humana integral para o cumprimento de metas e estatísticas.

O que se anuncia como política de qualidade pode, na verdade, estar alimentando as fileiras do analfabetismo funcional. A ausência de atenção ao trabalho com crianças com deficiência ou neuroatípicas, a negação das diferenças reais da infância e a padronização do processo educativo são sinais de um modelo tecnocrático, excludente e desumano. Nesta trajetória, compreendi que resistir a esse modelo exige organização política, fortalecimento dos sindicatos, dos coletivos docentes e a valorização de teorias críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem me acompanhado desde o mestrado e que oferece um horizonte de emancipação para a escola pública e para a classe trabalhadora.

Esta pesquisa não se encerra aqui: os dados que não foram plenamente analisados, como as consequências subjetivas da premiação e os efeitos discursivos do material estruturado; elementos esses que, decerto, serão objeto de novos estudos e publicações. A luta pela superação da alienação docente e pela afirmação de uma educação verdadeiramente emancipadora continua.

¹⁶⁴O Diálogos Socioemocionais, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, é apresentado como proposta pedagógica inovadora para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Contudo, ao se estruturar em torno do monitoramento sistemático e da avaliação formativa por rubricas padronizadas, a iniciativa reforça a lógica de quantificação e controle da subjetividade, deslocando para o plano individual a responsabilidade pelo êxito escolar. Sob a retórica da promoção da “aprendizagem autorregulada” e da “formação plena”, consolida-se um modelo que naturaliza a pedagogia das competências como eixo estruturante das políticas de educação integral, alinhando a escola pública às demandas de empregabilidade e adaptação flexível ao mercado. Nessa perspectiva, o discurso da valorização da diversidade e da autonomia docente se converte em prescrição normatizada, em que o professor se torna executor de protocolos previamente definidos. Assim, iniciativas como o Diálogos ilustram a recomposição de mecanismos hegemônicos no campo educacional, ao capturar a pauta da formação socioemocional como estratégia de legitimação da pedagogia do capital.

REFERÊNCIAS

- A PESQUISA. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 30 maio 2023. Alfabetiza Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/a-pesquisa>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- ABALF. Moção pela revogação da Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos. **Associação Brasileira de Alfabetização**, Recife, 2022. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/f293dd_e5adf151be7d40bda8b96f2accc6566e.pdf. Acesso em: 03 set. 2024.
- AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf#page=1.42>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 3 set. 2024.
- ALBUQUERQUE, S. V. **Formação continuada, novos olhares e novos fazeres**: tempos e espaços de construções e significados. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- ALBUQUERQUE, S. V. **Formação continuada de professores no estado do Maranhão**: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.
- ANFOPE. Documento final: XVII Encontro Nacional da ANFOPE – Políticas nacionais de formação no Sistema Nacional de Educação: Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- ANFOPE *et al.* Documento final: XIX Encontro Nacional da ANFOPE – Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: (contra) reformas e resistências. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, Niterói, 10 ago. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.
- ANDOLPHI, L. B.; NASCIMENTO, R. V.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A formação continuada em meio aos dispositivos de sujeição social e servidão maquínica. **Pró-Discente**: caderno de produção acadêmico-científica, Vitória, ES, v. 30, n. 2, p. 206-224, jul./dez. 2023.

ARAÚJO, K. H.; COSTA, A. G.; ZIENTARSK, C. Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de accountability escolar no estado do Ceará? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, [s. l.], v. 31, n. 119, p. 506-526, maio 2023. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3406>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Quem somos. **Associação Bem Comum**, [s. l.], 2025a.

Disponível em: <https://abemcomum.org/#quemSomos>. Acesso em: 18 jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Programa Educar pra Valer**: Ficha de observação – Boa Aula. São Luís, MA: [s.n.], 2025b. 4 p.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. Seminário Nacional pela Alfabetização 2025. **Associação Bem Comum**, [s. l.], s.d. Disponível em: <https://abemcomum.org/seminario-2025/#programacao>. Acesso em: 10 ago. 2025.

AVALIAÇÃO formativa na rede municipal de São Luís: qual o papel dos professores? **Sindeducação**, São Luís, 5 set. 2022. Disponível em: <https://sindeducacao.org/avaliacao-formativa-na-rede-municipal-de-sao-luis-qual-o-papel-dos-professores>. Acesso em: 10 set. 2022.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educ. Real**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227077004.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BELLO, L. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BERTAGNA, R. H.; ALMEIDA, L. C. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75234/39424>. Acesso em: 11 jul. 2025

BRANDÃO, A. S.; CALIATTO, S. G. Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 521-547, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n3/2237-9460-exitus-9-03-521.pdf#page=2.42>. Acesso em: 04 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Acrescenta e altera dispositivos da Constituição Federal referentes à educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 164, p. 1-2, 27 ago. 2020.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 18 jan. 2025

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.554%2C%20DE%207,b%C3%A1sica%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019a]. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.566, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [1996b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Financiamento da educação básica. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/financiamento-da-educacao-basica/fundeb/reducao-de-desigualdades/condicionalidades/icms-educacional.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da Administração Pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil. Brasília, DF: Presidência da República, [2014b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13019.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **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 (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I: guia geral**. Brasília, DF: MEC/SEB/FNDE, 2007a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores – guia geral**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais Programa de apoio a leitura e escrita. **PRALER: guia Geral**. Brasília, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013.

BRASIL. Nota Técnica nº 5. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 2024c. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analyticsRes/res/pne/ficha_tecnica/FICHAS_TECNICAS_16.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer CES nº 133/2001, de 30 de janeiro de 2001**. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2001b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2005]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2012a]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017a]. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 4, de 4 de janeiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as Unidades Escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018b]. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/01/2018&jornal=515&pagina=15&totalArquivos=58>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018c]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020a]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 18 jul. 2025

BRASIL. Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojY2UzYmVjZDMtN2U3OC00NGE3LTlhYWQtdmY0ZjdjNmQ3NjRmIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 03 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [1997]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [1999c]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, [1999a]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2006]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010.** Estabelece diretrizes para a implementação do Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2010b]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/renafor/wp-content/uploads/2016/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CD-FNDE-n.%C2%BA-24-de-16-de-agosto-de-2010-Bolsas-SEB.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017b]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019b]. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** – Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Formação de Professores. **PROFA**: guia de Orientações Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. **Todos pela educação**: relatório de atividades 2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/275.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRISOLA, M. M. P. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3438/4/Mirian%20Margarete%20Pereira%20Brisola.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023

CAED. Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação do Maranhão**, São Luís, 2019. Disponível em: <https://caeddigital.net/projetos/seama-ma.html>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CAPES. Portal de Periódicos CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez3.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CARVALHO, M. S. A formação docente e os desafios do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 25-40, 2021.

CERQUEIRA, L. R. O. *et al.* Formação docente em contexto de pandemia: professores on-line ou no limite? **Revista Educação Básica em Foco**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 1-9, jan./mar. 2021. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/ArtigosFluxoCont/Formacao_docente_em_contexto_de_pandemia_CERQUEIRA-L-R-O_SILVA-P-M-O_PINTO-T-R-S_SOUZA-V-R-P_ALBUQUERQUE-S-V.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

CGEE. Brasil: mestres e doutores 2024. **CGEE – Observatório de RH para CT&I**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

COELHO, I. T.; MAZZEU, F. J. C. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n.

esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9210>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTELLA, M. S.; RIBEIRO, R. J. **Política: para não ser idiota**. Papirus Editora, 2012.

COUTINHO, V. M. D. **O Projeto de formação continuada de alfabetizadores do Programa "São Luís te quero lendo e escrevendo": pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2011.

DANGIÓ, M. C. S. **Políticas públicas de alfabetização e seus efeitos**. São Paulo: Cortez, 2012.

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. São Paulo: Penso, 2011.

DELGADO, A. P.; MAGALHÃES, L. K.; PICCININI, C. L. A formação docente: perspectiva instrumental, trabalho docente e contrarreformas educacionais. In: LEHER, R. (org.). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 131-160.

DEUS, A. M. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13033/1/TESE%20Ywanoska%20Maria%20Santos%20da%20Gama.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

DUARTE, A. M. **O esplendor das rosas na universidade e na escola básica: as (trans)formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes alfabetizadoras**, 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em:
<https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/9534/Tese%20ARITA%20MENDES%20DUARTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 nov. 2023.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Sobre o construtivismo: contribuições à uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

EDUCAR pra Valer: apoio para mais municípios em 2019. **Fundação Lemann**, São Paulo, 23 jan. 2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/educar-pra-valer-apoio-para-mais-municipios-em-2019>. Acesso em: 09 set. 2024.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. L.; RODRIGUES, D. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Relepe**, [s. l.], v. 4, p. 1-14, 2019.

FELIX, C. F. F. **O movimento da política de formação continuada “PNAIC”**: do documento oficial aos professores alfabetizadores. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13379/vers%c3%a3o_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 nov. 2023.

FERREIRA, F. S. A macropolítica educacional escola digna como instrumento de combate às desigualdades sociais. **Pesquisa em Foco**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 80-95, 2022. Disponível em: https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2948. Acesso em: 22 jul. 2025.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017. v. 6.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, A. S. A. **Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC**: reflexos no planejamento e prática escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7657>. Acesso em: 13 jun. 2023

FONSECA, M. Banco Mundial e educação. **Gestrado INCT**, [s. l.], 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/banco-mundial-e-educacao/>. Acesso em: 18. jul. 2024.

FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: PRPG-USP, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 8).

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 1203-1230, 2007.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, p. 299-325, 2002.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v20n35/v20n35a07.pdf#page=2.52>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional, política e democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, L. C. Sobral: o “feijão com arroz” de Veveu do PT. **Avaliação Educacional**: blog do Freitas, [s. l.], 16 nov. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/16/sobral-o-feijao-com-arroz-de-veveu-do-pt/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Ceará: tese mostra impacto da política educacional. **Avaliação Educacional**: blog do Freitas, [s. l.], 21 jun. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/06/21/ceara-tese-mostra-impacto-da-politica-educacional/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREITAS, L. C. Anotações sobre a conjuntura – Parte III. **Avaliação Educacional**: blog do Freitas, [s. l.], 03 abr. 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/04/03/anotacoes-sobre-a-conjuntura-parte-iii/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREITAS, L. C. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. esp. 10, p. 15-36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/671/671>. Acesso em: 18 jul. 2025.

FUNDAÇÃO LEMANN. Alfabetização. **Fundação Lemann**, São Paulo, s.d. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/alfabetizacao/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização**: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GAUDIO, M. C. R. R.; BECALLI, F. Z. Formação de pedagogos/as no context do Programa Educar Pra Valer (EPV) no município de Vila Velha: estratégias para mediação pedagógica nas turmas do 1º ao 3º ano. In: SUBTIL, B. M. *et al.* (org.). **III Simpósio Internacional de**

Abordagens Qualitativas nas Pesquisas em Humanidades e VII Seminário de Pesquisas em Ensino de Humanidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 70-81.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: Unesco, 2019.

GENTILI, P. *et al.* Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas. *In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas.* 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 203-203.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: volume 1: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUSMÃO, J. B.; CRUZ, M. C. M. T.; RIBEIRO, V. M. **Protocolos do programa Educar pra Valer: eixos gestão de rede, formação, avaliação, acompanhamento escolar e sustentabilidade e comunicação.** 1. ed. Fortaleza: Educar Pra Valer, [2022?]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lkUvY0U_0wzvRClRvwPncnF8uICEU3t/view. Acesso em: 19 fev. 2023.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 31, p. 1337-1354, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2025.

HYPOLITO, Á. M; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, RS, v. 38, n. 03, p. 507-522, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442013000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2025.

IBGE. Censo Demográfico 2020. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

IBGE. Cidades e Estados: Maranhão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 08 maio. 2025.

INDICADOR nacional de alfabetização avança e atinge 59,2% em 2024. **Secretaria de Comunicação Social**, Brasília, DF, 14 jul. 2025. Notícias. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/07/indicador-alfabetizacao-avanca-e-atinge-59-2-em-2024>. Acesso em: 14 jul. 2025.

IMESC. Relatórios Anuais de Desenvolvimento. **Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos**, São Luís, 2020. Disponível em: <https://www.imesc.ma.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 01 out. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 01 out. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 01 out. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 01 out. 2025.

INEP. Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação – PNE: Meta 16. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiY2I4OTNjYzMtZTcwOS00MjRILTg1ZGMtMzM3OWE2MDBkYWRRhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWWMtNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 8 out. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 01 out. 2025.

INEP. **Resultados do IDEB por Município – São Luís, 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021.

INEP. **Resultados do IDEB por Município – São Luís, 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022.

INEP. **Resultados do IDEB por Município – São Luís, 2023**. Brasília, DF: INEP, 2023.

INEP. **Resultados do IDEB por Município – São Luís, 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024c.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**: 15ª edição. Matrículas em cursos presenciais relacionados ao Agrossistema crescem acima da média: capítulo especial traz análises de especialistas. São Paulo: Semesp, 2025. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/02/mapa-do-ensino-superior-no-brasil-2025.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

JENSEN, E. **Ensinar com o cérebro em mente**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. *In*: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 63-86.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANZA NETO, H. Vencimento. *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. CD-ROM.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo, 2019.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. **UFG**, Goiânia, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIMA, F. A. P. Alienação do trabalho. *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. CD-ROM.

LIMA, R. F. O impacto da centralização no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Cadernos de Educação**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 55-72, 2021.

LIMA, M. L. P. **Percepção docente do programa Educar pra Valer (EpV) na rede pública de ensino no município de Mamanguape na Paraíba**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

LIMA, M. L. P.; PEREIRA, M. Z. C. O Programa “Educar Pra Valer” E o ensino da leitura: uma proposta para a formação de leitores fluentes. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 10., 2023, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: GEPPC, 2023. p. 1-12. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/531931.pdf?v=638913841425564419>. Acesso em: 14 mar. 2025.

LÜCK, H. *et al.* A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Revista Gestão em Rede**, [s. l.], n. 19, p. 8-13, 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/luck_planejamento.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social 1**. São Paulo: Boitempo, 2015.

LYCEUM. **Programa Educar pra Valer**: Língua Portuguesa 1º ano - Orientações Didáticas
1. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda.: Associação do Bem Comum: Prefeitura de São Luís, 2021a.

LYCEUM. **Programa Educar pra Valer**: Língua Portuguesa 1º ano - Orientações Didáticas
2. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda.: Associação do Bem Comum: Prefeitura de São Luís, 2021b.

LYCEUM. **Programa Educar pra Valer**: Língua Portuguesa 2º ano - Orientações Didáticas
2. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda.: Associação do Bem Comum: Prefeitura de São Luís, 2021c.

LYCEUM. **Programa Educar pra Valer**: Língua Portuguesa 3º ano - Orientações Didáticas
1. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda.: Associação do Bem Comum: Prefeitura de São Luís, 2021d.

LYCEUM. **Programa Educar pra Valer**: Língua Portuguesa 3º ano - Orientações Didáticas
2. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda.: Associação do Bem Comum: Prefeitura de São Luís, 2021e.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: Assembleia Legislativa, [2014]. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: ~10 jul. 2025.

MARANHÃO. **Pacto pela aprendizagem**. São Luís: SEDUC-MA, 2020. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/release-escola-digna_pacto.pdf. Acesso em: 20. set. 2024.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1697–1710, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N.; MARSIGLIA, A. C. G. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Presidente Prudente: Editora UNESP, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**: ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes. Boitempo, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **O essencial de Marx e Engels**. São Paulo: Boitempo, 2024.

MAZZEU, F. J. C.; FRANCIOLI, F. A. S. os conteúdos da alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 219-233, 2018.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/329028677_OS_CONTEUDOS_DA_ALFABETIZACAO_elementos_para_um_debate_curricular. Acesso em: 18 jul. 2025.

MAZZEU, F. J. C.; SILVA, J. S.; COUTINHO, L. C. S. Alfabetização e pedagogia histórico-crítica: considerações teórico-metodológicas. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 16, n. 2, p. 111-137, ago. 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.61662>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MÉLO, S. C. B. **Políticas de formação continuada e de avaliação para alfabetização**: repercussões do PNAIC e da ANA no contexto da prática de escolas em Campina Grande/PB (2012-2018). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19991?locale=pt_BR. Acesso em: 10 abr. 2023.

MEYRIAT, J. *et al.* Documento, documentação, documentologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 240-253, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22480>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 02, p. 353-381, jun. 2012. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2025.

NORBERTTO, S. P. **Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 32, p. 323-337, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 36, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, R. A. J. **Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França**: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Orientações Gerais**: Língua Portuguesa e Matemática – 1º ano. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021a.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Caderno de Fluência**: Língua Portuguesa – 1º ano. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021b.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Caderno de Fluência**: Língua Portuguesa – 2º ano. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021c.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Língua Portuguesa 1º ano**: Caderno de Atividades 1. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021d.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Língua Portuguesa 1º ano**: Caderno de Atividades 2. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021e.

OLIVEIRA, J. E.; ROSSI, J. R. D. **Língua Portuguesa 2º ano**: Caderno de Atividades 2. Sobral: Lyceum-Consultoria Educacional Ltda., 2021f.

PAULO NETTO, J. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, M. J. A. **Formação continuada de professores no estado do Pará via relação público-privada**: uma análise do Projeto Trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8511>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PETRUS, J. K. B.; PEREIRA JÚNIOR, M. V. A desigualdade socioespacial de São Luís (MA) demarcada pelos seus bairros. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 170-189, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateli/article/view/37575>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINTO, R. Â. G.; MARQUES, W.; SILVA, L. V. O Programa Nacional de Formação de Professores-PARFOR em uma Universidade Comunitária: impactos e resultados. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 25, p. 769-790, 2020.

PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil: São Luís – IDH 2010**. Brasília, DF: PNUD, 2010.

POROLONICZAK, J. A.; CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G.; MAZZEU, F. J. C. Trabalho e alfabetização: entrecruzamento necessário ao processo de emancipação humana. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. p. 1-18.

PRACIANO, Lucilene Araújo do Nascimento. Tornar-se alfabetizadora: um olhar reflexivo sobre as narrativas de formação docente. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7560>. Acesso em 13 jun. 2023.

PRADO, K. D.; CARTAXO, S. R. M. Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 7, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/20641>. Acesso em: 1 set. 2024.

PRAZERES, V. A. **Formação continuada de professores(as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática. São Luís: s.n., 2007.

PREFEITO Eduardo Braide assina projeto de lei que garante prorrogação de contrato de professores de São Luís. **Prefeitura de São Luís**, São Luís, 05 abr. 2025. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/portal/noticias/0/3/3267/prefeito-eduardo-braide-assina-projeto-de-lei-que-garante-prorrogacao-de-contrato-de-professores-de-sao-luis/>. Acesso em 03 jun. 2025.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS sedia Encontro de Prefeitos Educar Pra Valer. **Prefeitura de São Luís**, São Luís, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://www.saoluis.ma.gov.br/portal/noticias/0/3/1583/prefeitura-de-sao-luis-sedia-encontro-de-prefeitos-educar-para-valer>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PROFESSORES MUNICIPAIS em estado de greve. **Imirante**, São Luís, 26 nov. 2011. São Luís. Disponível em: <https://imirante.com/noticias/sao-luis/2011/11/26/professores-municipais-em-estado-de-greve>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PROFESSORES suspendem greve e aguardam parecer do Ministério Público sobre as contas municipais da educação. **Sindeducação**, São Luís, 3 set. 2017. Disponível em: <https://sindeducacao.org/professores-suspendem-greve-e-aguardam-parecer-do-ministerio-publico>. Acesso em: 03 jun. 2025.

QEDU. Questionário Professores/Ano: 2019 - Dependência Administrativa: Pública Municipal. São, Luís (MA). **QEDu**, [s. l.], 2019. Disponível em: https://qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/2111300-sao-luis?dependencia_id=3. Acesso em: 20 fev. 2021.

RAMOS, M. J. B. **Política Pública Educacional de Alfabetização – implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**: o olhar dos sujeitos. 2019.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5674>. Acesso em: 12 abr. 2023.

REDE PENSSAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da COVID-19 no Brasil**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2022. Disponível: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

SALES, C. T. **PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7841> Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Política Nacional de alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã: revista de letras e humanidades**, Rio Branco, v. 8, n. 2, p. 167-180, 2020.

SÃO LUÍS. **Formação de Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.749, de 03 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre o estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, e dá outras providências. São Luís: Câmara Municipal, [2007]. Disponível: http://www.semاد.saoluis.ma.gov.br:8080/leis-municipais/2007_COMBINADO_FINAL.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

SÃO LUÍS. **Políticas de alfabetização e letramento da rede municipal de educação de São Luís/MA**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2014. 59 p.

SÃO LUÍS. **Lei nº 6.001, de 9 de novembro de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. São Luís: Câmara Municipal, [2015]. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/arquivos/plano_municipal_de_educacao_-_pme_2015-2025_28114458.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

SÃO LUÍS. **Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Educação de São Luís, Ma**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2017b.

SÃO LUÍS. **Lei nº 205, de 15 de agosto de 2019**. Institui o Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender, como política municipal de educação. São Luís: Câmara Municipal, [2019a]. Disponível em: https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/uploads/diario_oficial/1069/q8y6Xq8CVGjEo7bwPhlYU2VL-j66sng7.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

SÃO LUÍS. **Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação. 2019b.

SÃO LUÍS. **Acordo de Cooperação Técnica nº 20/2022**. Acordo de cooperação técnica que entre si celebram o Município de São Luís e a Associação Bem – Programa Educar pra Valer. São Luís: Câmara Municipal, 2022a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Edital nº 001/2022, de 21 de dezembro de 2022**. Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária de professores da rede municipal de ensino de São Luís. São Luís: SEMED, [2022b]. Disponível em: https://www.fsaduconcursos.org.br/c/1320/get_doc.php?id=1&c=f80a7f4a90f6c04462e545fd55a19c89cceb00bc#page=20.17. Acesso em: 25 ago. 2025.

SÃO LUÍS. **Relatório de gestão – 2024 do 2º quadrimestre**. São Luís: NAE, 2024a.

SÃO LUÍS. **Lei nº 7.686, de 18 de outubro de 2024**. Institui o Programa “Educa São Luís”, e dá outras providências. São Luís: Câmara Municipal, [2024b]. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/26751/lei-n-7686-de-18-de-outubro-de-2024>. Acesso em 13jun. 2025

SÃO LUÍS. **Plano de Ação do 2º ano/2025**. Elaboração: Equipe Técnica da UEBZ1. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luís, Secretaria Municipal de Educação – SEMED, Superintendência da Área de Ensino Fundamental – SAEF, 2025a.

SÃO LUÍS. **Decreto nº 61.353, de 28 de abril de 2025**. Institui o “Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís” para os profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas funções na Rede Municipal de Ensino de São Luís, e dá outras providências. São Luís: Câmara Municipal, [2025b]. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/35288/decreto-n-61353-de-28-de-abril-de-2025>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SÃO LUÍS. **Relatório SAEV de Linha Evolutiva do 1º ano do Ensino Fundamental da UEBZ1**. São Luís: SAEV, 2025c.

SÃO LUÍS. **Relatório SAEV de Linha Evolutiva do 2º ano do Ensino Fundamental da UEBZ1**. São Luís: SAEV, 2025d.

SÃO LUÍS. **Relatório SAEV de Linha Evolutiva do 3º ano do Ensino Fundamental da UEBZ1**. São Luís: SAEV, 2025e.

SÃO LUÍS. **Relatório SAEV de Linha Evolutiva do 1º ano do Ensino Fundamental da UEBZ2**. São Luís: SAEV, 2025f.

SÃO LUÍS. **Relatório SAEV de Linha Evolutiva do 2º ano do Ensino Fundamental da UEBZ2**. São Luís: SAEV, 2025g.

SÃO LUÍS. **Relatório SAEV de Linha Evolutiva do 3º ano do Ensino Fundamental da UEBZ2**. São Luís: SAEV, 2025h.

SÃO LUÍS. **Portaria nº 272/2025, de 24 de junho de 2025**. Dispõe sobre a divulgação dos profissionais do magistério premiados no Prêmio Educa São Luís, com base nos resultados das avaliações do SEAMA 2024, e estabelece data e forma de pagamento. São Luís:

Secretaria Municipal de Educação, [2025i]. Disponível em:
<https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/38461>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SÃO LUÍS. **Relatório Síntese Geral – SAEV 2025**. São Luís: SAEV, 2025j. Disponível em:
<https://saev.abc.br>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SÃO LUÍS. Edital n.º 01, de 19 de agosto de 2025. Dispõe sobre a realização da 1ª Edição das Olimpíadas Educa São Luís – 5º Ano em Ação. **Diário Oficial do Município de São Luís**, São Luís, MA, n. 204/XLV, 19 ago. 2025k.

SÃO LUÍS. Portaria n.º 359, de 19 de agosto de 2025. Regulamenta as Olimpíadas Educa São Luís – 5º Ano em Ação no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São Luís**, São Luís, MA, n. 204/XLV, 19 ago. 2025l.

SÃO LUÍS. Portal da Transparência. **Prefeitura de São Luís**, São Luís, s.d. Disponível em:
<https://www.saoluis.ma.gov.br/portal/transparencia>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 11-28, 2000b. Disponível em:
<https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAVIANI, D.. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educ. Puc.**, Campinas, n. 24, p. 07-16, jun. 2008b. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 266-273, ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAVIANI, D. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 291-322, ago. 2012. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2025.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 34, p. 743-760, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015a.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 1, p. 286-293, 2015b.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: revista de educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020063, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SCRIMA, J. S. **O plano de carreira como fundamento para a política de formação do magistério público municipal de São Luís/MA**. São Luís: PPGE/UEMA, 2025. No prelo.

SEABRA, Alessandra G.; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. 6. ed. atual. São Paulo: Memnon, 2022.

SEDUC-MA. Maranhão tem crescimento consistente no Ideb 2023 e resultados reforçam êxito na parceria entre estado e município. **Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão**, São Luís, 19 ago. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/maranhao-tem-crescimento-consistente-no-ideb-2023-e-resultados-reforcam-exito-na-parceria-entre-estado-e-municipio/>. Acesso em: 19 maio 2025.

SEMED-SLZ. **Dados sobre a rede pública de ensino municipal de São Luís, 2023**. São Luís: SEMED, 2023.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 1-22, 2020.

SHIROMA, E. O. *et al.* A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. São Paulo: Junqueira e Martins Editores, 2017, p. 17-58.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2014.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Editora da FURG, Rio Grande, 2019, p. 81-120. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, J. C.; AZEVEDO J. M. L. O Programa Educar Pra Valer (Epv) e a nova gestão pública na rede municipal de ensino de João Pessoa. In: CASTRO, P. A.; SANTOS, E. C. (org.). **Políticas Públicas de Educação**. Campina Grande: CONEDU: Realize Eventos, 2024. v. 2, 565-585. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT21/22042024152505-CONEDU--POLITICAS-PUBLICAS-DE-EDUCACAO--VOL--02-.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, J. C. A. **O programa “educar pra valer”, implicações no processo de avaliação na cidade de Conde-PB**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15100/1/JCAS24052019.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SILVA, S. P. **Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise do programa nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) no arquipélago do Marajó/município de Breves**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TESEsolange.pdf>. Acesso em 17 jan. 2024.

SINDEDUCAÇÃO cumpre agenda com o Ministério Público na defesa dos direitos estatutários. **Sindeducação**, São Luís, 23 ago. 2024. Disponível em: <https://sineducacao.org/sineducacao-cumpre-agenda-com-o-ministerio-publico-na-defesa-dos-direitos-estatutarios>. Acesso em: 27 ago.2024.

SINPROESEMMA cobra a relação da implantação de progressões e titulações em novembro. **Sinproesemma**, São Luís, 2024. Disponível em: <https://www.sinproesemma.org.br/sinproesemma-cobra-a-relacao-da-implantacao-de-progressoes-e-titulacoes-em-novembro/>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SOPELSA, C. S. P. **Desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes na alfabetização**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2023. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/TE/2023/369375_1_1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, F. M. C. **Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10897019. Acesso 07 abr. 2023

SOUZA, A. A. V. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa e a formação docente**: entre saberes e fazeres. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2948>. Acesso em: 13 abr. 2023

SOUZA, D. A.; SANTOS, A. R. Educar pra Valer ou Adestrar pra Valer? Discussões sobre o trabalho docente. **Revista Amazônida**: revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, v. 9, n. 1, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/13086/9313>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SOUZA, P. S. Crítica ao método fônico no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 1-18, 2020.

SOUZA, V. R. P. **A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) no sistema público de ensino do município de São Luís**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021a. Disponível em: <http://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/1357>. Acesso em 06 abr. 2023.

SOUZA, V. R. P. Formação docente: reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 26, n. 2, 2022. Disponível em:

https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2726. Acesso em: 20 jul. 2025.

SPERRHAKE, R.; TRAVERSINI, C. S. O uso do saber estatístico nos discursos acadêmicos da alfabetização. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 67-87, 2012.

TABELA salarial 2025/ reajuste de 6,5%. **Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís**, São Luís, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://sindeducacao.org/tabela-salarial-2025-reajuste-de-65>. Acesso em: 25 ago. 2025.

TEIXEIRA, L.; SILVA, T. Os discursos da política nacional de alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 15, p. 135-149, 2021.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 16-24, 2018.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. **Mind, brain, and education science: a comprehensive guide to the new brain-based teaching**. New York: W.W. Norton & Company, 2011.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 135-152, 2009.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **UNICEF**, [s. l.], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 jan. 2025.

VIEIRA, G. B. **Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14332/1/GianeBV_TESE.pdf. Acesso em 9 abr. 2023.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, T. Alfabetização no contexto de políticas públicas. **Portal MEC**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

YUN-JEONG, C.; SUN-YEONG, K. **Fugindo das garras do gato**. São Paulo: Callis, 2010.

ZEN, G. C. **A formação continuada como um processo experiencial: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15443>. Acesso em: 16 abr. 2023.

APÊNDICE A – ENTREVISTA DO FORMADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de doutorado: Formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão.

Objetivo: Realizar um estudo analisando as ações de formação continuada do Programa Educar pra Valer, investigando suas determinações histórico-sociais, suas mediações e contradições no processo de reconfiguração do trabalho docente e suas implicações para a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de São Luís (MA).

Professor orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Doutoranda: Vitória Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O (A) FORMADOR (A)

Data da entrevista: ____/____/2025. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:.....Idade:.....

Formação:

Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Especialização:Instituição.....Ano de conclusão

Pós-Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Pós-Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Você é concursada ou contratada?.....

Há quantos anos trabalha na rede de Ensino de São Luís?

2. Concepções de Alfabetização

• Como você concebe o processo de alfabetização no contexto do Programa Educar pra Valer? Quais princípios teóricos e metodológicos orientam a formação dos professores alfabetizadores no programa?

3. Concepções de Formação Continuada

• Na sua visão, qual é o papel da formação continuada para os professores alfabetizadores? Como essa formação é estruturada no Programa Educar pra Valer e quais estratégias são utilizadas para apoiar os professores em sala de aula?

4. Impacto da Formação na Prática Docente

• A partir da sua experiência como formador, você pôde observar mudanças na prática docente dos professores alfabetizadores após a participação na formação continuada do Programa Educar pra Valer?

5. Desafios e Potencialidades da Formação

• Quais são os principais desafios enfrentados na formação continuada dos professores alfabetizadores no Programa Educar pra Valer? E quais aspectos do programa você considera mais eficazes para o desenvolvimento profissional dos professores? E quais os que podem até dificultar o desenvolvimento profissional?

• Na sua percepção, de que forma a formação continuada oferecida pelo Programa Educar pra Valer impacta a alfabetização dos alunos? Há um diagnóstico que procure demonstrar esse impacto?

APÊNDICE B – ENTREVISTA DO PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de doutorado: Formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão.

Objetivo: Realizar um estudo analisando as ações de formação continuada do Programa Educar pra Valer, investigando suas determinações histórico-sociais, suas mediações e contradições no processo de reconfiguração do trabalho docente e suas implicações para a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de São Luís (MA).

Professor orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Doutoranda: Vitória Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O (A) PROFESSOR (A)

Data da entrevista: ____/____/2025. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:.....Idade:

Formação:

Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Especialização:Instituição.....Ano de conclusão

Pós-Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Pós-Graduação:Instituição.....Ano de conclusão

Você é concursada ou contratada?.....

Há quantos anos trabalha na rede de Ensino de São Luís?

Em que etapa você trabalha no Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

2. Sobre Alfabetização

- É possível informar como você conduz sua prática de alfabetização?
- Quais as principais dificuldades encontradas em sua sala de aula no que diz respeito à alfabetização dos alunos? Como são resolvidas?

3. Sobre Formação Continuada

- O insucesso na alfabetização é significativo? Nesse caso, que atividades ocorrem na escola ou são organizadas pela SEMED para enfrentar esse problema?
- Se houver identifique o que é tratado? Qual a periodicidade? Qual a carga horária?
- Estas atividades ofertadas pela escola ou SEMED contribuem efetivamente para qualificar o seu trabalho como professor alfabetizador?

4. Sobre o Programa Educar pra Valer

- O que você pode comentar sobre o Programa Educar pra Valer?
- Como você entende o processo de alfabetização no contexto do Programa Educar pra Valer? Quais princípios teóricos e metodológicos orientam a formação dos professores alfabetizadores no programa?
- Como se deu a implementação do Programa Educar pra Valer na escola em que você trabalha? Como você reagiu? Você tem discordâncias? Como você avalia a sua adesão ao Programa? E a adesão dos seus colegas?
- O Programa Educar pra Valer trouxe alguma mudança na sua rotina pedagógica? É possível citar alguma?
- É possível citar algum resultado favorável na aprendizagem dos estudantes com a implementação do Programa Educar pra Valer?
- Há acompanhamento da SEMED junto a sua sala de aula, devido à execução do Programa Educar pra Valer? Se há, como se dá este acompanhamento?
- Você conseguiu concluir todos os livros do Programa Educar pra Valer? Por quê?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de doutorado: Formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão

Objetivo: Realizar um estudo analisando as ações de formação continuada do Programa Educar pra Valer, investigando suas determinações histórico-sociais, suas mediações e contradições no processo de reconfiguração do trabalho docente e suas implicações para a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de São Luís (MA).

Professor orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Doutoranda: Vitória Raquel Pereira de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo. Fui informado(a), sobre a coordenação da pesquisa, seus objetivos e contribuições os quais poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 982871278 ou e-mail vrp.souza@hotmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de codinomes ao mencionar falas na entrevista semiestruturada / observação / análise de documentos, etc.. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Estou ciente do risco de desconforto que pode ocorrer em alguma pergunta da entrevista, assim como da importância pesquisa para a formação de continuada de professores alfabetizadores.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís/Ma, ____ de ____ de 2025.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA) INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de doutorado: Formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino do município de São Luís, Maranhão

Objetivo: Realizar um estudo analisando as ações de formação continuada do Programa Educar pra Valer, investigando suas determinações histórico-sociais, suas mediações e contradições no processo de reconfiguração do trabalho docente e suas implicações para a alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública de São Luís (MA).

Professor orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Doutoranda: Vitória Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL Leis, Decretos, pareceres, programas

Objetivo: Identificar o conceito de formação continuada

1. Dados do documento

Referência:

Tipo de documento:

Autor:

Ano de publicação:

Quantidade de páginas:

Estrutura do documento:

Resumo:

2. Concepções de formação continuada e/ou alfabetização

- a) O documento indica uma concepção de formação continuada? (implícito ou explícito)
- b) Sobre formação continuada ou alfabetização há algum estudioso ou teórico citado no documento? Qual?
- c) Qual a metodologia proposta para formação continuada?
- d) Em qual governo foi instituído este documento? Ainda está em vigor?

3. Notas sobre as impressões da pesquisadora

- a) expectativas iniciais
- b) possibilidades vislumbradas

ANEXO A – TABELA DE PONTUAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROGRESSÃO



PREFEITURA DE SÃO LUIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO
Comissão de Aplicação do Estatuto do Magistério – COAPEM
(ANEXO I) Tabela de Pontuação de Formação Continuada para Progressão
RESULTADO DA AVALIAÇÃO DE INVESTIMENTO NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
 Decreto N° 36.043 de 05.12.2008 (DOM – 16.12.2008)

Nº	DETALHAMENTO DOS INVESTIMENTOS NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	QTD	V/P/U	T/PTS
1	Diploma de graduação em Nível Médio na Modalidade Normal sem vínculo com a formação exigida para o ingresso no cargo		2,0	
2	Diploma de graduação em Licenciatura Plena sem vínculo com a formação exigida para o ingresso no cargo		5,0	
3	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 10 até 40 horas		1,0	
4	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 41 até 80 horas		1,5	
5	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 81 até 120 horas		2,0	
6	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 121 até 160 horas		2,5	
7	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 161 até 200 horas		3,5	
8	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 201 até 240 horas		4,5	
9	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 241 até 280 horas		5,5	
10	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH de 281 até 320 horas		6,5	
11	Participação em programa de formação continuada oferecido pela SEMED com CH superior a 321 horas		7,5	
12	Certificado de curso com carga horária de 10 até 40 horas		0,5	
13	Certificado de curso com carga horária de 41 até 80 horas		1,0	
14	Certificado de curso com carga horária de 81 até 120 horas		1,5	
15	Certificado de curso com carga horária de 121 até 160 horas		2,0	
16	Certificado de curso com carga horária de 161 até 200 horas		2,5	
17	Certificado de curso com carga horária de 201 até 240 horas		3,0	
18	Certificado de curso com carga horária de 241 até 280 horas		3,5	
19	Certificado de curso com carga horária de 281 até 320 horas		4,0	
20	Certificado de curso com carga horária de 321 até 360 horas		4,5	
21	Certificado de curso com carga horária superior a 361 horas		5,0	
22	Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como conferencista		1,5	
23	Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como comunicador, coordenador de mesa ou debatedor e evento da SEMED ou representante da SEMED		2,5	
24	Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares como conferencista representante da SEMED		2,0	
25	Certificado de participação em seminário, congresso, simpósio e similares, organizado pela SEMED/membro/comissão organizadora		1,0	

ANEXO B – PROTOCOLO DO PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER” - FRAGMENTO DO EIXO FORMAÇÃO

Capítulo III
Eixo Formação de
Professores

Capítulo III – Eixo formação de professores

Este Capítulo engloba exclusivamente as ações de formação dos professores visando garantir a aprendizagem dos alunos. No EpV, o eixo formação também se volta aos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, e superintendentes, cujas ações estão protocoladas no eixo gestão escolar (no caso dos dois primeiros atores) e no eixo acompanhamento escolar (no caso dos superintendentes).

A formação dos professores tem como objetivo preparar os docentes para promover uma efetiva aprendizagem dos alunos, tendo como referência o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na BNCC, documento normativo que orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino do País.

O modelo proposto é o de formação em serviço, organizado para contribuir com o trabalho do professor em sala de aula. A formação é subsidiada pelas avaliações diagnósticas, formativas e somativas externas, que sinalizam, por um lado, as habilidades e competências que precisam ser retomadas com os alunos e aquelas que já foram consolidadas e, por outro, o nível de eficiência das atividades que estão sendo realizadas pelos professores para gerar esses resultados. A avaliação permite preparar os encontros de formação levando em consideração a realidade do município.

O programa também prevê que as formações sejam um momento de estudo e reflexão sobre a prática, a partir de troca de experiências entre os docentes, que expõem suas dificuldades e compartilham práticas que estejam gerando bons resultados.

A formação de professores é articulada ao material didático utilizado pela rede, focando na prática em sala de aula.

“Nós tínhamos a formação dos professores. O que diferenciou mesmo, que nos encheu os olhos, foi a formação em serviço. Então para mim isso é o diferencial, o professor faz essa formação e aplica na sala de aula aquilo que ele trabalhou na formação.

– Secretário de Educação de município parceiro



Quadro 2 – Resumo dos protocolos e ações do eixo formação de professores

EIXO FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Quadro-resumo dos protocolos e ações	
Protocolo 1 – Uso de material didático estruturado e de rotinas como base para as formações de professores e para o trabalho em sala de aula	Ação 1.1 – Definição do material didático a ser utilizado
	Ação 1.2 – Adoção de rotina estruturada em sala de aula
Protocolo 2 – Preparação dos encontros de formação dos professores	Ação 2.1 – Construção do calendário dos encontros de formação
	Ação 2.2 – Elaboração das pautas de formação
	Ação 2.3 – Apoio aos formadores municipais para realização das formações próprias

Os protocolos do programa Educar pra Valer

Protocolo 3 – Realização dos encontros de formação dos professores	Ação 3.1 – Acolhida dos professores
	Ação 3.2 – Apresentação geral do programa e do material didático estruturado (ação presente apenas na primeira formação)
	Ação 3.3 – Resomada da temática trabalhada no último encontro e troca de experiências
	Ação 3.4 – Análise dos resultados de avaliação dos alunos
	Ação 3.5 – Enfoque de temática do encontro de formação e orientações para uso do material didático estruturado
Protocolo 4 – Acompanhamento pedagógico do trabalho dos professores em sala de aula para aprimorar as formações	Ação 3.6 – Avaliação do encontro de formação
	Ação 4.1 – Organização da agenda de visitas dos formadores municipais às escolas para acompanhamento pedagógico dos professores
	Ação 4.2 – Observação das aulas dos professores para acompanhamento pedagógico
	Ação 4.3 – Diálogo com o coordenador pedagógico e com o professor sobre o que foi observado em sala de aula
	Ação 4.4 – Orientação à equipe de superintendentes para que repasse aos formadores municipais as necessidades formativas que identificam nas visitas às escolas
	Ação 4.5 – Uso das observações de acompanhamento pedagógico para aprimorar os encontros de formação docente

Protocolos do eixo formação de professores

Protocolo 1 – Uso de material didático estruturado e de rotinas como base para as formações de professores e para o trabalho em sala de aula

O uso de um material didático estruturado que oriente o trabalho docente e seja base para as formações é um protocolo do programa. As ações são: 1) definição do material didático a ser utilizado; e 2) adoção de rotina estruturada em sala de aula.

Ação 1.1 – Definição do material didático estruturado a ser utilizado

O EpV promove uma reflexão com os municípios parceiros acerca de opções de material didático-pedagógico a ser usado na política com foco na aprendizagem. O programa oferece um material estruturado que os municípios podem adotar. Esse material abrange as séries do 1º ao 5º do Ensino Fundamental anos iniciais. Ele é disponibilizado em arquivos digitais para o município realizar as impressões.

Material estruturado é entendido como um conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos que, com base em metodologias que promovam a aprendizagem, propõem atividades a serem realizadas diariamente em sala de aula e em casa.

Ele é articulado com o currículo (a BNCC), voltado para garantir a efetiva e qualificada aprendizagem dos alunos, possibilitando um trabalho mais equilibrado em toda a rede e oportunizando uma condição mínima a todos os alunos.

Os municípios que não optam pelo material estruturado do EpV podem utilizar outro de sua preferência ou mesmo livros do Programa Nacional

do Livro Didático (PNLD). Há ainda os municípios que trabalham com projetos e que optam por não usar nenhum livro ou material de forma sistemática. Entre os municípios localizados em estados parceiros da Associação Bem Comum na Paróquia há a alternativa de usar o material utilizado no regime de colaboração.

As redes que não escolhem o material estruturado do EpV (e que, portanto, não irão imprimi-lo) podem utilizá-lo em versão digital, como referência de atividades a serem adaptadas pelos professores. Da mesma maneira, os municípios que aderem ao material do EpV podem usar livros do PNLD como material complementar em suas rotinas pedagógicas.

O material didático do EpV possui cadernos específicos para cada ano/série, que podem ser adaptados mediante o contexto e circunstâncias particulares do município. O material oferecido é composto dos seguintes cadernos:

- Caderno de atividades: inclui atividades diárias de leitura, compreensão textual, produção escrita e matemática.
- Caderno de textos de fluência: inclui textos específicos para o trabalho com a fluência de leitura.
- Caderno de atividades de apoio: inclui atividades diárias de leitura, compreensão textual, princípio alfabético e escrita. São contempladas atividades que reforçam a alfabetização e o letramento dos alunos que ainda não estão alfabetizados.

Para os professores, a composição dos cadernos é:

- Orientações gerais e estudos suplementares: englobam conceitos e concepções, documentos-base, explicação da rotina e deve ser utilizado pelo professor como um guia de implementação do trabalho e como um subsídio teórico para o trabalho em sala de aula.

- Orientações didáticas: trazem as sugestões de como o professor deve proceder em cada atividade a ser desenvolvida com os alunos. As atividades são complementares e consonantes ao caderno dos alunos e organizadas por blocos. O professor deve utilizá-las para o planejamento e a organização de sua aula. As instruções são referências que podem tanto ser seguidas totalmente pelo professor quanto adaptadas.

“O programa veio fortalecer esse processo dentro de nossas salas de aula, de trabalhar a fluência na leitura e a escrita diariamente com o aluno. Antes, eram dadas prioridades a outras situações, como a própria gramática, e a parte da fluência da leitura e fluência na escrita ficava em segundo plano.

– Secretária de Educação de município parceiro

Ação 1.2 – Adoção de rotina estruturada em sala de aula

Nas formações, o EpV convida os professores a refletir e refinar os pontos que constituem a rotina pedagógica em sala de aula, a fim de distribuir e aproveitar de forma eficiente o tempo pedagógico para a promoção da aprendizagem. Nesse sentido, propõe a adoção de rotinas pedagógicas semanais bem estruturadas e contextualizadas. As sugestões de rotinas são disponibilizadas com a indicação de atividades e seu respectivo tempo de duração, e podem ser usadas independentemente do material adotado pela rede.

O caderno de orientações didáticas explica todos os momentos previstos na rotina, sugestões de como realizar o acolhimento dos alunos (com a leitura de uma frase, música ou dança, por exemplo) e demais atividades. A rotina traz uma referência para o professor desenvolver seu trabalho em sala de aula. Sua adoção contribui para a garantia do princípio de equidade educacional na rede de ensino, diminuindo as disparidades nas formas de ensinar entre as escolas e as turmas, bem como um bom aproveitamento do tempo pedagógico, além de trazer maior dina-

micidade à aula. Vale ressaltar que a rotina proposta pelo programa é um ponto de partida que pode e deve ser aprimorada pelo professor.

A proposta de rotina do EpV dá ênfase a Língua Portuguesa e Matemática, cabendo às redes incluir os demais componentes curriculares. Essa proposta pode ser encontrada no caderno de orientações didáticas do professor e no guia de Acompanhamento escolar nas redes públicas de ensino, Anexo 7.

Protocolo 2 – Preparação dos encontros de formação dos professores

As ações de formação de professores do EpV se dividem entre a sua preparação e a realização propriamente dita. Na preparação, há as ações de: 1) construção do calendário dos encontros de formação; 2) elaboração das pautas de formação; e 3) apoio aos formadores municipais para realização das formações próprias.

Ação 2.1 – Construção do calendário dos encontros de formação

Na proposta do EpV, 100% dos professores são formados diretamente, de preferência de forma presencial, em encontros mensais com carga horária de pelo menos oito horas. A opção de formar diretamente todos os professores se sustenta em evidências de que há um ganho de qualidade. Há redes que apresentam outras possibilidades para a realização da formação para os docentes, o que nem sempre garante o resultado esperado.

Os encontros de formação dos professores acontecem de forma intercalada: em um mês é mediado pela equipe de formadores EpV, no mês seguinte, pelos formadores do município. Ao todo são oito formações anuais. No início do ano o município elabora seu calendário de formações.

Os encontros são organizados pelos anos/séries que são atendidos pelo programa no município. Ou seja, há municípios para os quais o EpV oferece formação específica aos professores de 1º ao 5º ano, outros apenas para os docentes de 2º e 5º ano, a depender da adesão municipal.

Ação 2.2 – Elaboração das pautas de formação

As formações dos professores do 1º ao 3º ano priorizam a Língua Portuguesa, com foco na alfabetização, tendo a Matemática uma carga horária menor. Já as formações dos professores de 4º e 5º ano são divididas igualmente entre as duas disciplinas, sendo um turno de quatro horas para cada.

Com exceção do primeiro encontro, que tem o objetivo específico de apresentar a proposta de formação, as pautas seguem sempre a mesma estrutura. Começam com uma acolhida e, em seguida, retoma-se o que foi discutido na formação anterior. Quando há algum novo resultado de avaliação, ele é apresentado aos professores, com os dados agregados no nível do município. Nesse momento, os formadores procuram discutir as análises que fizeram sobre as dificuldades gerais indicadas pela avaliação e dar sugestões de intervenção pedagógica. Após essa etapa, passa-se à temática do encontro formativo e às orientações para uso do material didático. Todas as formações terminam com uma avaliação dos participantes.

Como as formações são alinhadas ao material didático, a equipe EpV precisa estudar o material das redes – seja outro material estruturado ou livros do PNLD – que não optam pelo material estruturado do programa para a preparação das formações. No caso dos municípios que têm uma opção voltada ao ensino pela pesquisa, no qual cada escola e professor conduz uma proposta própria de pesquisa junto aos alunos, o momento da formação que aborda o uso do material didático é marcado por orientações mais gerais.

Recomenda-se que quando possível tenha uma participação, ainda que breve, do secretário de Educação ou representante, seja na abertura, na acolhida ou em algum momento do final do dia. A intenção é sinalizar aos professores a importância daquele momento formativo.

A elaboração das pautas de formação conta com a participação dos superintendentes, que participam também das formações propriamente ditas, para garantir o alinhamento entre as ações do eixo acompanhamento escolar e as

Eixo formação de professores

ações do eixo formação. A participação dos coordenadores pedagógicos nas formações dos professores varia de município para município.

Ação 2.3 – Apoio aos formadores municipais para realização das formações locais

O apoio dado aos formadores municipais para realização das formações locais ocorre mediante duas estratégias. A primeira é a participação ativa nos encontros de formação conduzidos pelo EpV no município, funcionando como uma referência de como podem organizar os encontros pelos quais são responsáveis. A segunda estratégia, refere-se a orientações da equipe EpV para formadores municipais com objetivo preparar os formadores para que eles tenham autonomia de realizar as formações sem a participação da equipe do programa e implementar um programa de formação de professores que tenha uma continuidade, coerência e seja voltado para as necessidades diárias do professor.

As formações podem ocorrer tanto por ano/série ou por grupo de anos/séries (1º ao 3º, por exemplo), dependendo da organização da rede. Elas são realizadas entre cada encontro de formação dos professores, com o objetivo de repassar e adequar as pautas, conversar sobre a avaliação feita pelos professores no último encontro formativo e sobre os elementos observados no acompanhamento realizado pelo município em sala de aula (o acompanhamento é descrito no protocolo 4 deste Capítulo). Aborda-se também os materiais e equipamentos que serão utilizados para a equipe local providenciar.

Dessa forma a proposta de formação dos formadores municipais será desenvolvida:

- através de uma formação inicial de 16h na qual serão discutidas questões teóricas e metodológicas que envolvem a formação dos professores;

- pela participação e acompanhamento dos formadores locais às ações formativas organizadas e desenvolvidas pelo Programa Educar pra Valer;
- discussão e elaboração das pautas a serem desenvolvidas pelos formadores do programa;
- elaboração das pautas das formações a serem desenvolvidas pelos formadores locais.

Protocolo 3 – Realização dos encontros de formação dos professores

A realização dos encontros de formação dos professores tem uma rotina comum: 1) acolhida dos professores; 2) apresentação geral do programa e do material didático estruturado (ação presente apenas na primeira formação); 3) retomada da temática trabalhada no último encontro e troca de experiências; 4) análise dos resultados de avaliação dos alunos; 5) enfoque da temática do encontro de formação e orientações para uso do material didático; e 6) avaliação do encontro de formação.

Ação 3.1 – Acolhida dos professores

Todos os encontros de formação são iniciados por uma acolhida dos professores – um momento mais lúdico (música, poema, dinâmica de integração), mas sempre com intencionalidade pedagógica.

Ação 3.2 – Apresentação geral do programa e do material didático estruturado (ação presente apenas na primeira formação)

O primeiro encontro formativo é dedicado a uma apresentação geral do EpV, da proposta de formação, dos cadernos que compõem o material estruturado (no caso dos municípios que optaram pela adesão ao material do EpV) ou outro material ou forma de trabalho usado pelo município, a estrutura geral proposta para as rotinas das aulas, a matriz de referência das

avaliações e a sistemática de análise dos resultados de avaliação.

Ação 3.3 – Retomada da temática trabalhada no último encontro e troca de experiências

O segundo momento das formações é uma breve retomada da temática trabalhada no último encontro. Em seguida, é feita uma rodada de partilha entre os participantes sobre o mês que passou, abordando-se as dificuldades que tiveram na sala de aula e as práticas que funcionaram bem com os alunos, efetuando, assim, uma troca de experiências.

Ação 3.4 – Análise dos resultados de avaliação dos alunos

Os formadores do município têm entre suas responsabilidades acessar os resultados das avaliações no Saev e analisá-los – atividade que pode ser em conjunto com o articulador do programa, o responsável ou equipe de avaliação no município, superintendentes ou algum outro técnico da Secretaria de Educação. O objetivo é identificar as habilidades que os alunos não estão dominando bem no município como um todo para apresentar aos professores e estimular a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os formadores dialogam com os professores sobre essas habilidades, procurando identificar as possíveis razões para os alunos estarem com as dificuldades apresentadas nas avaliações e sugerir estratégias de intervenção.

“Esse foi um dos desafios, incorporar na cultura dos professores a necessidade de verificar, constantemente, os relatórios das avaliações externas e internas para qualificar o planejamento e as intervenções pedagógicas. Não está na cultura deles fazer isso.

– Secretária de Educação de município parceiro.

Ação 3.5 – Enfoque de temática do encontro de formação e orientações para uso do material didático

As formações são alinhadas ao material utilizado pela rede. No caso dos municípios que usam o material do EpV, os encontros mensais têm como referência as temáticas contempladas no caderno do aluno a ser utilizado no mês da formação. Quando o município não trabalha com o material didático do EpV busca-se localizar os objetos de conhecimento no livro do PNLD ou em outros materiais didáticos utilizados pela rede. A ideia é que o professor esteja preparado para planejar a atuação com seus alunos.

O momento formativo gira em torno das metas de aprendizagem previstas para o período. Esse é um ponto muito importante, pois é preciso ficar claro ao professor o que e como ele vai trabalhar com os alunos.

Em um primeiro momento as temáticas são exploradas teoricamente. Por exemplo, no 1º ano são compartilhados estudos sobre os processos de alfabetização das crianças. Em seguida, são trabalhadas do ponto de vista didático com base nos cadernos, com sugestões de metodologia. O caderno do aluno é um item bem explorado no processo formativo.

“As formações têm muitas vivências para fazer com que o professor e seus colegas pratiquem. Quebra-cabeça, montagem de um texto, de frases, de palavras. Os professores vivenciam essa ação na formação, para poder ser um exemplo e fazer isso com o aluno.

– Equipe EpV

Ação 3.6 – Avaliação do encontro de formação

Todo encontro de formação é encerrado com uma avaliação, que inclui dois procedimentos distintos. Primeiramente, há um momento conduzido pelo formador, no qual cada um faz uma breve avaliação oral. Em seguida, os participantes respondem um questionário eletrônico que versa sobre a clareza e a adequação da metodologia, a pertinência dos conteúdos tratados para o dia a dia da sala de aula, a pontualidade do encontro e a competência do formador em realizar a formação, entre outros itens. Há também uma questão para que os professores avaliem sua própria participação.

A equipe EpV consolida as respostas dos professores às perguntas, analisa e apresenta o resultado aos formadores municipais nos encontros de orientações mencionados na ação 2.3. Juntos, refletem sobre os pontos que precisam ser aprimorados no encontro seguinte.

Protocolo 4 – Acompanhamento pedagógico do trabalho dos professores em sala de aula para aprimorar as formações

O acompanhamento pedagógico do professor em sala de aula tem como objetivo qualificar a formação dos professores. As visitas permitem averiguar *in loco* como esses profissionais estão concretizando, nas atividades com os alunos, a formação da qual participam, e obter subsídios para o aperfeiçoamento do conteúdo e metodologia dos encontros formativos.

As ações que integram este protocolo são: 1) organização da agenda de visitas dos formadores municipais às escolas para acompanhamento pedagógico dos professores; 2) observação das aulas dos professores para acompanhamento pedagógico; 3) diálogo com o coordenador pedagógico e com o professor sobre o que foi observado em sala de aula; 4) orientação aos superintendentes para que repassem aos formadores municipais as necessidades formativas que identificam nas visitas às escolas; 5) uso das observações de acompanhamento pedagógico para aprimorar os encontros de formação docente.

Ação 4.1 – Organização da agenda de visitas dos formadores municipais às escolas para acompanhamento pedagógico

Os formadores selecionam as escolas a serem visitadas com base no desempenho dos alunos e turmas nas avaliações e na observação dos professores que demonstram mais necessidades nos encontros de formação. A organização da agenda de visitas – apoiada pelo EpV – deve possibilitar que a equipe de formação acompanhe os seus docentes em sala de aula.

As visitas são comunicadas com antecedência à equipe gestora e ao professor, bem como ao superintendente que acompanha a escola. Os formadores, com apoio do articulador do programa, organizam a logística das visitas.

“Aquele professor que na fala, interage, no dia da formação já é bem participativo, dá exemplos, conta como ele faz, ajuda no trabalho em grupo, a gente acredita que ele já está conseguindo. Quando é um professor mais apático, que fica mais retraído, que não interage tanto, ele então precisa ser olhado mais de perto.

– Equipe EpV

Ação 4.2 – Observação das aulas dos professores para acompanhamento pedagógico

As visitas começam com uma conversa com a equipe gestora da escola, na qual o formador apresenta seu objetivo.

Os formadores municipais assistem a aula na companhia do coordenador pedagógico, observam as necessidades do professor e verificam se o que está sendo ofertado aos alunos está coerente com o que vem sendo trabalhado nos encontros formativos.

No anexo xxxx O EpV disponibiliza um instrumento de observação de sala de aula para apoiar as visitas, um roteiro que especifica os aspectos a serem observados, como a metodologia do professor, a aplicação da rotina, o uso de materiais pedagógicos, a interação do professor com os alunos, se o docente está atento para todos os alunos da sala (inclusive para os que participam pouco), se tem uma atenção diferenciada para as crianças que demonstram mais necessidades de aprendizagem, entre outros pontos.

É preciso ficar claro que o papel do formador nas visitas não pode se confundir com o do coordenador pedagógico. O formador vai à escola buscar elementos para a formação dos professores. Já o coordenador pedagógico tem o papel de acompanhar e apoiar o professor no dia a dia, analisar os resultados de avaliação junto com ele e ajudá-lo a melhorar as estratégias de ensino.

Ação 4.3 – Diálogo com o coordenador pedagógico e com o professor sobre o que foi observado em sala de aula

Quando a aula termina, o formador faz uma reunião com o coordenador pedagógico e com o professor para conversar sobre o que observou em sala de aula. Não se trata de um feedback formal, uma avaliação da aula, mas um retorno dos principais pontos observados. Ele retoma o intuito da visita – levantar elementos para aprimorar a formação –, pergunta como o professor se sente na aplicação da rotina, quais seus incômodos, dificuldades e necessidades.

O formador solicita ao coordenador pedagógico que repasse ao diretor o que foi conversado entre eles e o professor.

Ação 4.4 – Articulação entre formadores municipais e superintendentes para análise das necessidades formativas identificadas nas visitas às escolas

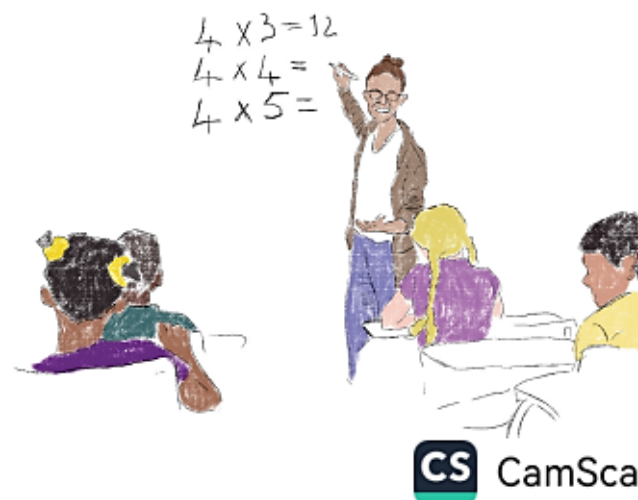
Os superintendentes visitam as escolas periodicamente para apoiar a equipe gestora no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se de um acompanhamento mais próximo, que acontece em todas as escolas e com frequência assídua, que inclui observação de sala de aula (vide ação 3.5 do Capítulo V – Eixo acompanhamento escolar). Eles são orientados a notificar suas observações aos formadores, sendo mais um meio de levantar subsídios para as formações.

Os formadores reúnem seus registros de observação de sala de aula e discutem-nos junto com superintendentes. Essa articulação é relevante para conhecer a rede e planejar pautas de formação com base nas necessidades levantadas nas visitas de ambas as equipes. (formadores locais e superintendentes)

Ação 4.5 – Uso das observações de acompanhamento pedagógico para aprimorar os encontros de formação docente

Os formadores municipais trocam e refletem entre si sobre suas observações de sala de aula e as usam como subsídio para desenhar as formações, em diálogo com a equipe EpV nos momentos de preparação dos encontros formativos (ação 2.3).



ANEXO C – FICHA DE OBSERVAÇÃO - BOA AULA



VISITA DE ACOMPANHAMENTO ÀS TURMAS DE 1º ao 3º ano

Escola:		TURMA:		PROFESSORA:	
Nº de Alunos:		Infrequência do Dia:			
Diretor(a):		Coordenador(a):			
Superintendente responsável:					
Formador(a):					
Pauta: Elementos para uma boa aula e Componentes da Alfabetização					
ELEMENTOS PARA UMA BOA AULA					
Aspectos a serem observados	Detalhamento	S	P	N	Observações
Proposta Curricular/ Plano de Ensino	O Planejamento do professor(a) está alinhado com a Proposta Curricular da rede/ Programa de ensino?				
Planejamento	O professor(a) dispõe do plano de aula como apoio em sua atuação?				
	Os recursos utilizados pelo(a) professor(a) são adequados aos objetivos e aos conteúdos propostos?				
	O(A) professor(a) cumpriu o plano da aula e/ou adequou-o em função de imprevistos?				
Rotina	Todos os componentes da Alfabetização estão sendo contemplados na aula? (Cons. Fonológica, Princ. Alfabético, Fluência, Prod. escrita, Compreensão e Vocabulário)				
Material didático	O(A) professor(a) faz uso do material didático estruturado?				
	Na utilização de outros materiais o(a) professor(a) consegue estruturar uma aula com foco nos componentes da alfabetização?				
Pleno domínio dos conteúdos	O(A) professor(a) apresentou dificuldade em desenvolver algum momento da rotina?				



Ludicidade/Metodologias ativas	A abordagem utilizada pelo(a) professor(a) para explorar os conceitos, favorece a construção do conhecimento?				
---------------------------------------	---	--	--	--	--

Ludicidade/Metodologias ativas	No momento da aula o(a) professor(a) fez uso de recursos/materiais como suporte no desenvolvimento das habilidades previstas?				
Aula para todos os alunos	Os alunos sentam na sala de aula em lugares estratégicos de modo wpara que o professores consigam fazer as devidas intervenções?				
	Todas as crianças estão com seu material?				
	A aula contempla as necessidades das crianças apontadas na última avaliação?				
	O professor conhece os resultados da última avaliação objetiva da turma? e dá ênfase nas habilidades com maior dificuldade?				
Boa administração do tempo	O professor gerencia bem o tempo pedagógico das atividades planejadas?				
Ambiente Alfabetizador	A sala de aula apresenta um ambiente favorável à aprendizagem?				
	Todos os alunos demonstram envolvimento durante a aula?				
	A sala de aula disponibiliza recursos audiovisuais?				
Acompanhamento ao Professor	A escola dispõe de momentos formativos e/ou de apoio ao planejamento do professor?				



	A escola tem uma rotina de observação/feedback em sala de aula?				
--	---	--	--	--	--

ENCAMINHAMENTOS PARA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

--

ENCAMINHAMENTOS PARA A FORMAÇÃO LOCAL

--



ANEXO D – AGENDA DA 1ª FORMAÇÃO FEV 2025 - 1º ANO

AGENDA

1ª FORMAÇÃO CONTINUADA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES – LÍNGUA PORTUGUESA e MATEMÁTICA – 1º ANO

OBJETIVOS GERAIS

- Acolher os participantes.
- Apresentar o material estruturado para organização do trabalho pedagógico.
- Discutir sobre a distribuição das habilidades do 1º período das Orientações Didáticas, propostas no caderno de Língua Portuguesa e Matemática.
- Refletir sobre a importância da avaliação diagnóstica como intervenção pedagógica e ferramenta de acompanhamento, monitoramento e planejamento para a aprendizagem dos estudantes.
- Refletir sobre a importância do planejamento estratégico para a organização da rotina pedagógica.
- Planejar estratégias para organização da rotina pedagógica, como instrumento para o bom desenvolvimento na aprendizagem dos estudantes do 1º ano.
- Retomar os elementos da rotina de matemática destacando a importância do ambiente matematizador.
- Discutir o perfil de saída dos estudantes do 1º ano de Língua Portuguesa e Matemática.

AGENDA

BOAS-VINDAS, COMBINADOS E AGENDA

- Boas-vindas (Dinâmica de saudação: Nós te saudamos, te damos as mãos e caminhamos juntos);
- Socialização dos combinados e agenda.

ACOLHIDA – Leitura “Fugindo das garras do gato”

- O livro narra a história de um grupo de ratinhos que precisa amarrar algo barulhento no pescoço de um gato malvado para fugir de suas garras. Dessa forma, através de assembleias e de votação o grupo decide sobre a melhor forma de alcançar esse objetivo.
- A partir da leitura do livro refletir sobre:
 - A importância da organização e do planejamento para o alcance de objetivos, bem como ouvir a opinião do grupo para as questões vivenciadas na escola.
 - Os conceitos matemáticos como resolução de problemas, comparação de quantidade e gráficos e tabelas.

APRESENTAÇÃO GERAL DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 2025

LÍNGUA PORTUGUESA

DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O 1º PERÍODO E PERFIL DE SAÍDA

- Apresentação da planilha de acompanhamento das habilidades do 1º período e discussão sobre o perfil de saída dos estudantes do 1º ano.

OFICINA DE AVALIAÇÃO

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

- Análise de resultados da avaliação diagnóstica SAEV (A partir dos dados relatados pelos professores) para discussões e planejamento de intervenções pedagógicas a partir de situações práticas observando a rotina de língua portuguesa e matemática.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO / ROTINA

- Fundamentação teórica sobre o planejamento estratégico como elemento importante para a intervenção pedagógica,
- Planejamento de estratégias para organização da rotina pedagógica, como instrumento para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes do 1º ano.

VIVÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Análise do quadro de distribuição de habilidades do 1º mês para refletir sobre o diagnóstico inicial da turma a fim de definir as ações de intervenções para alcançar as metas do 1º período;
2. Seleção de duas habilidades por eixo e preencher o quadro da oficina 1;
3. Socialização das atividades.
4. Sistematização Pelo formador

MATEMÁTICA

- ROTINA DE MATEMÁTICA / AMBIENTE MATEMATIZADOR

- Retomada dos elementos da rotina de matemática
- Discussão sobre o ambiente matematizador como espaço de aprendizagem que estimula o pensamento ativo dos alunos e os conecte com situações reais:
 - **Promover a interação:** Criar um ambiente aberto e de comunicação entre alunos e professores, para que os alunos se sintam confortáveis em expressar suas dúvidas e sugestões.
 - **Utilizar materiais adequados:** Disponibilizar materiais pedagógicos variados, como calculadoras, réguas, medidores, formas geométricas, entre outros.
 - **Apresentar situações reais:** Mostrar aos alunos como a matemática está presente no dia a dia, por meio de problemas e situações reais.
 - **Estimular o pensamento crítico:** Utilizar jogos e brincadeiras para que os alunos aprendam e se desenvolvam enquanto se divertem.
 - **Criar um cantinho da matemática:** Utilizar sucatas como copos, latas, palitos e caixas para que os alunos aprendam de forma lúdica.
 - **Estimular a exploração:** Criar situações que induzam os alunos a tomarem decisões e a investigar.
 - **Utilizar equações matemáticas:** Calcular consumo de água, energia elétrica e resíduos, por exemplo.

VIVÊNCIA DE MATEMÁTICA

- DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES DE MATEMÁTICA PARA O 1º PERÍODO E PERFIL DE SAÍDA

1. A partir da literatura "Fugindo das garras do gato", selecione uma habilidade de um dos eixos da matemática;
2. Elabore uma atividade que contemple os elementos da rotina de matemática;
3. Socialização das atividades.
4. Sistematização pelo formador.

FIZ E RECOMENDO

- ✓ Fiz e Recomendo do próximo encontro: Estratégias planejadas para intervenções pedagógicas a partir dos resultados da avaliação diagnóstica SAEV.

ENCAMINHAMENTOS

- Acessar aos materiais utilizados durante a formação
- Propor-se às leituras dos documentos curriculares de apoio ao fazer docente para o 1º ano.
- Acompanhar o desenvolvimento dos estudantes quanto às habilidades para o quarto mês letivo de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

- Validação das aprendizagens do dia, considerando as dúvidas iniciais apresentadas no momento da Retomada.
- Autoavaliação: Socialização sobre:
 - a) *O que não sabia e aprendi hoje?*
 - b) *O que vou motivado a inserir na minha rotina pedagógica?*
- Preenchimento do formulário de avaliação da formação.

REFERÊNCIAS

Orientações Gerais - Língua Portuguesa e Matemática - 1º Ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum- Consultoria Educacional Ltda., 2021.

Orientações Didáticas - Língua Portuguesa - 1º Ano/ Organização de Joan Edesson de Oliveira, Jocelaine Regina Duarte Rossi. – Sobral: Lyceum- Consultoria Educacional Ltda., 2021.

LUCK, Heloisa. A Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola. **Revista Gestão em Rede**, nº19, 2000.

Yun-Jeong, Choi; Sun- Yeong, Kim. **Fugindo das garras do gato**. Editora Callis, 2010.

ANEXO E – TABELA SALARIAL 2025

Tabela Salarial 2025/ Reajuste 6,5%										
Padrão de vencimento	JORNADA DE TRABALHO	A	B	C	D	E	F	G	H	I
PNS	40 H/S	6.648,16	7.047,04	7.469,89	7.918,07	8.393,16	8.896,70	9.430,55	9.996,36	10.596,16
	24 H/S	3.968,88	4.226,24	4.481,87	4.750,79	5.035,86	5.338,01	5.658,31	5.997,84	6.357,69
	20 H/S	3.324,07	3.523,51	3.734,64	3.959,03	4.196,55	4.448,38	4.715,24	4.998,19	5.298,08
	FORA / ATIVID PEDAGÓGICA	1.582,90	1.677,88	1.778,52	1.885,26	1.998,34	2.118,27	2.245,34	2.380,03	2.522,84
PNM	40 H/S	4.992,53	5.292,09	5.609,61	5.946,18	6.302,96	6.681,14	7.082,01	7.506,93	7.957,34
	24 H/S	2.995,53	3.175,24	3.365,77	3.567,71	3.781,77	4.008,68	4.249,20	4.504,15	4.774,41
	FORA / ATIVID PEDAGÓGICA	804,56	852,84	904,00	958,22	1.015,72	1.076,67	1.141,28	1.209,75	1.282,37



TABELA SALARIAL 2025 REAJUSTE DE 6,5