



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ICED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

PETRÔNIO CAVALCANTE

**POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA (CE):**

contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente

BELÉM/PARÁ
2025

PETRÔNIO CAVALCANTE

**POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA (CE):
contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas

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

BELÉM/PARÁ
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)

C376p Cavalcante, Petrônio.
Políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE): contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente / Petrônio Cavalcante. — 2025.
333 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 e Programas de formação continuada . 2. Professores Alfabetizadores. 3. Alfabetização. 4. Materialismo Histórico-Dialético . 5. Pedagogia Histórico-Crítica.. I. Título.

CDD 370

PETRÔNIO CAVALCANTE

**POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA (CE):**

contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas

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

Aprovada em 11 de dezembro de 2025

Conceito:

Banca examinadora:

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGED) – Orientador e presidente da banca

Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez

Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGED) - Examinadora Interna

Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira

Universidade Federal do Pará (UFPA/ICED) - Examinadora Interna

Prof.^a Dra. Francione Charapa Alves

Universidade Regional do Cariri (URCA/MPEDU) - Examinadora Externa

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Universidade Estadual Paulista (UNESP/PPGE) - Examinador Externo

Aos professores alfabetizadores deste país, principalmente, aos que fazem parte da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, todo meu respeito pelo trabalho que desempenham, mesmo com as condições objetivas de trabalho deficitária, mas ainda assim, lutam pela educação pública de qualidade.

Aos professores que perderam suas vidas no período da pandemia da COVID-19 e que deixaram suas contribuições para educação.

Aos pesquisadores e demais interessados nos estudos relacionados à formação continuada de professores alfabetizadores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, minha profunda gratidão por aceitar me orientar durante a pesquisa de doutorado. Pelo cuidado, rigor e competência em cada momento de orientação. Pela paciência e compreensão, por me ajudar a vencer as dificuldades e seguir em frente, além de todos os conhecimentos de que pude dispor durante as aulas nas disciplinas, nos encontros do grupo de estudo e no desenvolvimento desta pesquisa, principalmente, dos clássicos.

À instituição formadora, Universidade Federal do Pará, especialmente ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Aos funcionários do PPGED/UFPA, especialmente, os Técnicos-Administrativos Danielle Cristina de Brito Mendes, William Pessoa da Mota Junior. Agradeço pela atenção, respeito e prontidão em atender os discentes.

Aos professores do PPGED/UFPA da linha de Pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas, em especial, ao professor Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, professora Sônia Regina dos Santos Teixeira, professor Waldir Ferreira de Abreu, professora Olgaíses Maués, professora Arlete Maria Monte de Camargo e ao professor André Rodrigues Guimaraes. Obrigado por possibilitar novos conhecimentos e aprendizagens, pela simplicidade e serenidade que lecionam em suas aulas, demonstrando o devido rigor ético, moral, social, humano e pedagógico.

Aos professores Prof.^a Dra. Dalva Valente Guimarães Gutierrez, Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, Prof.^a Dra. Viviane Gislaine Caetano, Prof.^a Dra. Francione Charapa Alves e Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu. Agradeço pela disponibilidade e aceitarem participar da banca desta pesquisa, pelas contribuições significativas na qualificação e na defesa e por todo o conhecimento construído e compartilhado. Suas considerações foram importantes para a efetivação e conclusão desta tese.

Aos colegas de doutorado, Ari Fernandes Santos Nogueira, Adeildo Telles da Silva, Claudia Maria Rodrigues Barros, Daniele da Silva Costa, Fabrício dos Santos Ferreira, Vitoria Raquel Pereira de Souza, Vinicius Renan Rigolin de Vicente, Juliane Gomes de Sousa, Júlio Sergio Camargo e Douglas Almeida de Oliveira. Gratidão pela parceria e pelas trocas que tivemos em sala de aula e fora da universidade.

Aos amigos do grupo de estudo, especialmente Vitória Raquel Pereira de Souza e Júlio Sérgio Camargo, que estiveram sempre comigo durante o curso, nas atividades em grupo, nas parcerias de escritas, participação de eventos educacionais, nos almoços no RU, Ver-o-Pesinho e Cantina da UFPA. Agradeço pelo apoio, momentos de escuta, inventivos e pelas sugestões. Minhas pessoas e meus alinhados!

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) pelo afastamento concedido e acesso aos textos e a documentos que ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Diretores Escolares, Coordenadores Escolares e Secretários Escolares escolhidos desta pesquisa.

Aos professores do 1º ao 3º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes desta pesquisa.

À minha amiga Priscila Braga Monteiro e Francisca Janaína Galvão Dantas Ozório, pelo apoio, e partilha pedagógica e produção acadêmica. E a minha amiga Jacqueline Carlos, que sempre acreditou no meu potencial.

À minha revisora Emanuela Moura Corrêa pelo zelo que teve na leitura desta tese e pela paciência, pois realizamos o processo de revisão em etapas.

À minha mãe, Francisca Hermínia Cavalcante, e ao meu pai, Francisco Cavalcante. Agradeço pelo apoio, mesmo sem compreenderem o significado do título de doutor, entretanto, sempre acreditaram na transformação por meio da educação. Sempre diziam: vá estudar, menino! Aos meus irmãos, principalmente, Maria Deuzilene Cavalcante, Lídia Patrícia Cavalcante e Maria Ivaneide Monteiro Cavalcante. Ao meu companheiro, Wellington de Almeida Souza, que torce por minhas realizações pessoais e profissionais, que me incentiva a continuar com os estudos e que, especialmente, cuidou, dentro do possível, para que eu pudesse dedicar a maior parte do meu tempo à construção desta tese.

Até aqui, os homens têm sempre criado representações falsas sobre si próprios, e daquilo que são ou devem ser.[...] Libertemo-los das ficções do cérebro, das ideias, dos dogmas, das essências imaginadas sob cujo jugo se atrofiam. Rebelem-nos, contra o domínio das ideias. Ensinemo-los a trocar estas fantasias por ideias que correspondem à essência do Homem, diz um; a terem uma atitude crítica face a elas, diz o outro; a expulsá-las da cabeça, diz o terceiro; e a realidade vigente ruirá.

Karl Marx e Friedrich Engels

A ideologia alemã

RESUMO

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), especificamente à Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, e desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica (GEPAlf). Teve como objetivo geral investigar em que medida as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e se articulam aos interesses da classe trabalhadora. Fundamenta-se nas bases teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica. A pesquisa foi realizada em três momentos, sendo: bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada com 14 professores alfabetizadores de 7 escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). Os resultados mostraram que as políticas e os programas de formação continuada de professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza valorizaram os conhecimentos da prática em detrimento da teoria, priorizaram as habilidades e as competências dos Componentes Curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática cobrados nas avaliações externas e foram desenvolvidas pela Editora OPET, com Sede em Curitiba (PR), e pela Lyceum Consultoria Educacional, localizada em Sobral (CE). As temáticas das formações continuadas priorizavam os instrumentos avaliativos, avaliações externas, alfabetização da Psicogênese da Língua Escrita e com sugestões e estratégias pedagógicas, com o intuito de controlar o trabalho docente e a gestão de sala de aula, inclusive utilizando materiais próprios das empresas privadas. A fundamentação teórica caracterizava-se pela junção de diferentes concepções (ecletismo), reunindo-as em somente um arcabouço conceitual, desconsiderando suas convergências e, sobretudo, suas divergências. Em virtude das cobranças por resultados e do ambiente de competição, além da aplicação da Avaliação Diagnóstica de Rede, enviada frequentemente pela SME/Fortaleza, os professores alfabetizadores elaboravam atividades semelhantes às avaliações externas para preparar os alunos e atingir os resultados esperados. Somando-se a isso, as escolas apresentaram escassez e/ou limitação de materiais escolares, infraestruturas inadequadas e os professores alfabetizadores, devido a essas condições, cobranças por resultados e das muitas atribuições da profissão, tinham dupla/tripla jornada de trabalho. Concluímos que, associado ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, tais políticas e programas estavam orientados a defender os valores e os interesses da classe dominante, performizando, responsabilizando e

alienando os professores alfabetizadores e preparando os alunos para as avaliações externas. Formavam professores alfabetizadores com base na perspectiva da Nova Gestão Pública (competentes e eficientes, técnicos e mediadores de aprendizagens), a fim de retirar a capacidade desses profissionais de refletirem acerca da formação, trabalho e da própria relevância da educação e da alfabetização no processo de humanização e transformação da sociedade. Portanto, estavam distantes dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e não tiveram preocupação em trabalhar com a compreensão da contradição e com os problemas da alienação; ao contrário, permaneceram comprometidos com a intensificação da alienação desses profissionais.

Palavras-Chaves: Políticas e Programas de Formação Continuada. Professores Alfabetizadores. Alfabetização. Materialismo Histórico-Dialético. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGED) at the Federal University of Pará (UFPA), specifically to the line of research on Teacher Training, Teaching Work, Educational Theories and Practices, and developed within the scope of the Research Group on Literacy and Historical-Critical Pedagogy (GEPAlf). Its general objective was to investigate to what extent the policies and programs for continuing education of literacy teachers in the Municipal Education Network of Fortaleza have an emancipatory character and are articulated with the interests of the working class. It is based on the theoretical and methodological foundations of historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy. The research was carried out in three stages: bibliographic, documentary, and semi-structured interviews with 14 literacy teachers from 7 schools in the Municipal Public Education Network of Fortaleza (CE). The results showed that the policies and continuing education programs for literacy teachers in the Fortaleza Municipal Education Network valued practical knowledge over theory, prioritized the skills and competencies of the Portuguese Language and Mathematics curriculum components assessed in external evaluations, and were developed by Editora OPET, based in Curitiba (PR), and Lyceum Consultoria Educacional, located in Sobral (CE). The themes of the continuing education prioritized assessment instruments, external evaluations, literacy from the Psychogenesis of Written Language, and pedagogical suggestions and strategies, with the aim of controlling teaching work and classroom management, including the use of materials from private companies. The theoretical foundation was characterized by the combination of different conceptions (eclecticism), bringing them together in a single conceptual framework, disregarding their convergences and, above all, their divergences. Due to the pressure for results and the competitive environment, in addition to the application of the Network Diagnostic Assessment, frequently sent by the SME/Fortaleza (Municipal Education Secretariat of Fortaleza), literacy teachers developed activities similar to external assessments to prepare students and achieve the expected results. Adding to this, schools presented a scarcity and/or limitation of school materials, inadequate infrastructure, and literacy teachers, due to these conditions, the pressure for results, and the many responsibilities of the profession, had double/triple work shifts. We conclude that, associated with neoliberalism and postmodernism, such policies and programs were oriented towards defending the values and

interests of the dominant class, making literacy teachers performative, responsible, and alienating them, and preparing students for external assessments. They trained literacy teachers based on the perspective of the New Public Management (competent and efficient, technical and learning facilitators), in order to remove the capacity of these professionals to reflect on their training, work, and the very relevance of education and literacy in the process of humanization and transformation of society. Therefore, they were far removed from the theoretical and methodological assumptions of historical-critical pedagogy and were not concerned with working with the understanding of contradiction and the problems of alienation; on the contrary, they remained committed to intensifying the alienation of these professionals.

Keywords: Continuing Education Policies and Programs. Literacy Teachers. Literacy. Historical-Dialectical Materialism. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Estados parceiros do PARC	112
TABELA 2	Quantidade de teses e de dissertações defendidas e disponíveis nos Repositórios Institucionais e sites dos programas de pós graduação do Brasil (2013/2023)	123
TABELA 3	Teses e dissertações que abordam a temática formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil (2013/2023)	125
TABELA 4	Teses e dissertações sobre formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva dialética nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste (2013/2023)	126
TABELA 5	Matriculas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)	134
TABELA 6	Quantidade e vínculo dos professores e assistentes da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)	135
TABELA 7	Perfil formativo dos professores e assistentes da educação infantil efetivos e substitutos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)	136
TABELA 8	Evolução do Índice da Educação Básica (IDEB) do Município de Fortaleza (2013/2023)	137
TABELA 9	Evolução do SPAECE-Alfa (Língua Portuguesa) do Município de Fortaleza (2013/2023)	138
TABELA 10	Taxa/quantidade de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes 2º e 3º ano do Ensino Fundamental Inicial do Município de Fortaleza (2013/2023)	138
TABELA 11	Vencimento Básico do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação) – Jornada de 200 horas mensais (2023) ...	141
TABELA 12	Renumeração bruta do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação) – Jornada de 200 horas mensais (2023)	144
TABELA 13	Reajuste do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e em Fortaleza (2013/2023) – Jornada de 200 horas mensais	146
TABELA 14	Evolução do IDEB dos Anos Iniciais das escolas selecionadas (2013/2023)	151
TABELA 15	Índice de Proficiência do SPAECE-Alfa das escolas selecionadas em Língua Portuguesa (2013/2023)	152
TABELA 16	Matrícula das escolas selecionadas (2023)	153
TABELA 17	Matrícula do ciclo da alfabetização das escolas selecionadas (2023) Condição funcional dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais das escolas selecionadas (2023)	153
TABELA 18	Lotação dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais das escolas selecionadas (2023)	153
TABELA 19	Lotação dos professores alfabetizadores das escolas selecionadas	

	(2023)	154
TABELA 20	Escolaridade dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais das escolas selecionadas (2023)	154
TABELA 21	Formação dos professores alfabetizadores das escolas selecionadas (2023)	155

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Escalas/Padrões e seus significados de alfabetização de crianças do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	36
QUADRO 2	Quadro de Coerência da Pesquisa	43
QUADRO 3	Síntese das principais características das Teorias não-críticas e Teorias crítico-reprodutivistas	55
QUADRO 4	Momentos da prática pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica	62
QUADRO 5	Sínteses das principais estratégias da política educacional de Sobral (2001–2004)	104
QUADRO 6	Eixos estruturantes do PAIC (2007)	106
QUADRO 7	Formação nos Polos e Formação em contexto e suas características	115
QUADRO 8	Produtos da Editora OPET	116
QUADRO 9	Programas Mais Alfabetização e Programa Alfa 3	119
QUADRO 10	Estágio de carreira do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação) e porcentagem por cada mudança de estágio	140
QUADRO 11	Escolas selecionadas	150
QUADRO 12	Distribuição dos componentes curriculares e dos professores na Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (2023)	156
QUADRO 13	Crítérios de escolha dos participantes da pesquisa	157
QUADRO 14	Momentos da pesquisa	158
QUADRO 15	Políticas e Programas de formação continuada de professores alfabetizadores federal, do Estado do Ceará e do município de Fortaleza (CE)	160
QUADRO 16	Eixos temáticos do roteiro da entrevista semiestruturada	161
QUADRO 17	Perfil formativo e profissional dos (as) professores(as) alfabetizadores (as)	165
QUADRO 18	Cursos de aperfeiçoamentos e extensões realizados pelas professoras alfabetizadoras	167
QUADRO 19	Avaliação das professoras alfabetizadoras acerca dos cursos Alfabetização Baseada em Ciência e Formação Continuada em Prática de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender (2020-2022)	169
QUADRO 20	Importância da formação continuada para os professores alfabetizadores	171
QUADRO 21	Espaços formativos e fonte de pesquisa dos professores alfabetizadores	174
QUADRO 22	Risco do processo de uberização da educação de acordo com a CONTEE	176
QUADRO 23	Participação dos professores alfabetizadores do processo de escolha das temáticas das formações continuadas	177
QUADRO 24	Concepção teórica/autores predominantes nas formações continuadas de professores alfabetizadores de Fortaleza,	

	conforme os professores alfabetizadores	181
QUADRO 25	Críticas e/ou elogios dos professores alfabetizadores acerca da formação continuada de professores do município de Fortaleza	184
QUADRO 26	As possíveis contribuições ou não das formações continuadas no trabalho docente e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores	188
QUADRO 27	Importância da alfabetização na formação da criança	190
QUADRO 28	Métodos de alfabetização adotados dos professores alfabetizadores	193
QUADRO 29	Início/continuação do processo da alfabetização dos professores alfabetizadores	200
QUADRO 30	Erro da escrita de acordo com os professores alfabetizadores	204
QUADRO 31	Trabalho dos professores alfabetizadores com a avaliação da aprendizagem dos alunos	206
QUADRO 32	A relação dos elementos que compõem a avaliação de aprendizagem	208
QUADRO 33	Trabalho dos professores alfabetizadores com os alunos com mais dificuldades no processo da alfabetização e com aqueles com deficiência	209
QUADRO 34	Concepções dos professores alfabetizadores acerca das avaliações externas	212
QUADRO 35	Alfabetização dos alunos	217
QUADRO 36	Satisfação e realização dos professores alfabetizadores com a profissão docente	220
QUADRO 37	Condições de trabalho dos professores alfabetizadores	222
QUADRO 38	Execução do trabalho docente na escola	226
QUADRO 39	Remuneração dos professores alfabetizadores	229
QUADRO 40	Sindicalização dos professores alfabetizadores	233

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANE	Anexos Escolar
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
APROF	Academia do Professor Darcy Ribeiro
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEC	Célula de Desenvolvimento Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CIEI	Congresso Internacional em Educação e Inovação no Chile
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEF	Coordenadoria de Ensino Fundamental
COGEP	Coordenadoria de Gestão de Pessoas
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRP	Creches Parceiras
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
DEM	Partido Democrática
DOM	Diário Oficial do Município
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
Ead	Educação a Distância
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e idosos
EMTI	Escolas Municipais de Tempo Integral
EMTP	Escolas Municipais de Tempo Parcial
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
FCC	Fundação Carlos Chagas
FCRR	Florida Center for Reading Research
FEPAD	Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIESP	Fundação Roberto Marinho e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEPAlf	Grupo de Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas 'História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

ICSID	Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDE-Alfa	Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização
IDEB	Índice da Educação Básica
IEs	Institutos Superior de Educação
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Goiás
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IMPARH	Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEMIG	Instituto Pedagógico de Minas Gerais
IQE	Índice Municipal de Qualidade
KURIOS	Faculdade Kurios
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIGA	Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
NUEF 1	Núcleo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARC	Parceria Pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEMED	Prêmio Escola com Excelência em Desempenho
PENDEZ	Prêmio Escola Nota Dez
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLUS	Faculdade Plus
PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNME	Programa Mais Novo Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAIC	Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEF	Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente
PPS	Partido Popular Socialista
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PROS	Partido Republicado da Ordem Social
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Universidade Católica de São Paulo
RED ESTRADO	Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente
RMF	Grande Região Metropolitana
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEFE	Sistema de Ensino Família e Escola
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SEM	Sala de Recursos Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado da Amazônia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPR	Universidade Estadual do Paraná
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
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
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFES	Universidade Federal do Espírito Santos
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado Bahia

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNIÃO	União Brasil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIR	Universidade Federal do Rondônia
URCA	Universidade Estadual do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Vale do Acaraú
VAAF	Valor Aluno Ano para o Ensino Fundamental Urbano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Motivações formativas e profissionais pelo objeto de pesquisa.....	23
1.2 Contexto histórico-social do objeto de pesquisa	27
1.3 Analfabetismo no Brasil.....	32
1.4 Avaliações em larga escala.....	34
1.5 Especificidades da problemática de pesquisa	40
1.6 Estrutura da pesquisa	44
2 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ALFABETIZAÇÃO.....	47
2.1 Fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético	47
2.2 Pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica	54
2.3 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para formação continuada de professores.....	65
2.4 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo da alfabetização	69
3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL.....	76
3.1 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002).....	80
3.2 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010).....	83
3.3 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Governos de Dilma Vana Rousseff (2011/2016).....	88
3.4 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Governo de Michel Miguel Temer Lulia (2016/2018)	91
3.5 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019/2022).....	95
3.6 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (desde 2023).....	100
4 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO CEARÁ E NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E PESQUISAS RELACIONADAS.....	103

4.1 Programa Alfabetização na Idade Certa	103
4.1.1 A Influência do Programa Alfabetização na Idade Certa nas Políticas e nos Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	110
4.2 Políticas e Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Município de Fortaleza (2013/ 2023).....	114
4.3 Panorama das pesquisas sobre Formação Continuada de Professores alfabetizadores no Brasil (2013/2023)	122
5 METODOLOGIA DA PESQUISA	130
5.1 O método da pesquisa	130
5.2 Características do município de Fortaleza.....	133
5.3 Carreira e Remuneração dos professores de Fortaleza	139
5.4 As escolas municipais escolhidas	149
5.5 Participantes da pesquisa.....	156
5.6 Procedimentos metodológicos.....	158
6 ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ...	164
6.1 Perfil formativo e profissional dos professores alfabetizadores.....	164
6.2 Concepções de formação continuada dos professores alfabetizadores.....	171
6.3 Concepções de alfabetização dos professores alfabetizadores.....	189
6.4 Concepções de avaliação dos professores alfabetizadores	206
6.5 Trabalho e consciência	219
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
REFERÊNCIAS	253
APÊNDICE A	281
APÊNDICE B.....	283
APÊNDICE C	286
APÊNDICE D	287
APÊNDICE E.....	288
APÊNDICE F	293
APÊNDICE G	295
APÊNDICE H	296
APÊNDICE I.....	297

ANEXO A.....	309
ANEXO B.....	316
ANEXO C.....	322
ANEXO D.....	330

1 INTRODUÇÃO

Esta tese, a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, discute as políticas¹ e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). A pesquisa vincula-se à Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e foi desenvolvida, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica (GEPAlf).

1.1 Motivações formativas e profissionais pelo objeto de pesquisa²

Em 1996, iniciei a minha escolarização na E.M Escola Municipal 15 de Novembro, na comunidade Sítio São José, Zona Rural do município de Jaguaribara (CE), a cerca de 260 quilômetros de Fortaleza (CE), capital do Estado do Ceará. Escola de pequeno porte³, contava somente com uma professora alfabetizadora que trabalhava com crianças e adolescentes desde ao processo de alfabetização ao 4º ano do Ensino Fundamental Inicial⁴ (multisseriado). A professora, em alguns momentos do ano letivo, devido à carência de funcionários (serviços gerais e merendeira), ficava responsável pela limpeza da escola e pela alimentação dos alunos. Esforçada e comprometida, mas diante da precarização do trabalho docente, não conseguia acompanhar e avançar com todos os alunos no processo da alfabetização na idade adequada/esperada.

¹ Escalaremos que, embora sejam tratadas e divulgadas pelas mídias e pelos próprios prefeitos, governadores, presidentes e secretários e ministros de educação como políticas, compreendemos que são iniciativas de governo e não de Estado.

² Nesta parte, optamos pela escrita na primeira pessoa do singular. As motivações formativas e profissionais contribuíram com minha formação enquanto professor, com a aproximação da Formação continuada de professores alfabetizadores e com o Materialismo Histórico-Dialético e com a Pedagogia Histórico-Crítica.

³ A escola tinha duas salas de aulas, porém somente uma funcionava, pois não tinha demanda de estudantes. Contava também com um pequeno pátio coberto e um grande pátio descoberto onde as crianças e os adolescentes brincavam no intervalo, dois banheiros e uma cantina.

⁴ Atualmente, formado por 5 anos, especificamente (1º ao 5º ano) e com nomenclatura Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos.

Entre 2003 e 2005 fiz os Anos Finais do Fundamental na E.M. Maria Salete Leite Pinheiro, na comunidade Alagamar, Zona Rural da mesma cidade mencionada anteriormente. Apesar das esporádicas recordações, a escola apresentava características de médio/grande porte, com muitos alunos e professores de áreas específicas (Português, Matemática, Geografia, História, Inglês, Artes, Ensino Religioso, dentre outras) organizados nas suas respectivas turmas/séries/anos. Entretanto, também apresentava estudantes fora da faixa etária escolar, inclusive matriculados no Programa Telecurso 2000⁵, modalidade da Educação a Distância (EaD). Frequentemente faltavam professores, materiais didáticos, alimentação e transporte escolar, que realizava o deslocamento de alunos de diversas localidades circunvizinhas.

Entre 2006 e 2009, cursei o Ensino Médio na E.E.M Instituto Imaculada Conceição, na cidade de Jaguaretama (CE), cerca de 240 quilômetros de Fortaleza (CE). Apresentou os mesmos problemas, quais sejam: carência de professores de áreas específicas; materiais didáticos, transporte escolar e distorção de idade-série. Recordo-me de duas professoras de Língua Portuguesa/Literatura que, mesmo com a precarização do trabalho docente, fizeram o que podiam para contribuir com o processo de formação crítica dos alunos, a partir da exploração de clássicos da literatura brasileira, produções textuais e debates em sala de aula.

Em 2009, no final do Ensino Médio, deu-se início a minha carreira docente, precisamente, no 2º ano do Ensino Fundamental (Inicial), na E.M Escola Municipal Maria do Socorro Alves de Oliveira⁶, em Jaguaretama (CE). Vigente no Estado do Ceará, lembro das orientações/rotinas⁷ do *Programa Alfabetização da Idade Certa (PAIC)* que determinava o que os professores alfabetizadores precisavam desenvolver em sala de aula, interferindo na autonomia, na identidade, no planejamento e na organização escolar. Os professores alfabetizadores criavam, com base nas orientações do *PAIC*, os cantinhos da leitura

⁵ O Telecurso 2000 foi criado pela parceria da Fundação Roberto Marinho da Rede Globo de Televisão com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) e ampliado pelo Ministério da Educação (MEC). Tinha como objetivo atender alunos do campo e na floresta mais dispersas, e funcionava como opção de Ensino Regular e complementação curricular. Todavia, a Rede Globo, maior empresa midiática da América Latina e entre as maiores do mundo, tinha como objeto real elaborar e explorar o mercado de produtos e serviços educacionais, com base na experiência de televisões norte-americanas, inclusive com abatimentos de imposto e captação de recursos públicos do governo federal (Silva, 2013).

⁶ Pertencia ao município de Jaguaribara e tinha o nome de Maria Salete Leite Pinheiro, depois, o território passou a pertencer ao município de Jaguaretama. Isso aconteceu, pois, a cidade de Jaguaribara foi inundada/coberta pelas águas do maior açude de água doce do Ceará, o Castanhão. Assim sendo, foi necessário construir uma nova Jaguaribara, a primeira planejada do Estado do Ceará. Inclusive, aproveitamos para mencionar que, a escola E. M Municipal 15 de Novembro não existe mais, pois foi coberta pelas águas do açude.

⁷ Exemplos: a hora da leitura, deleite individual/grupo, correção individual/coletiva de atividades, dentre outras.

(Português) e da matemática, componentes examinados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), e tinham os cartazes com diversos gêneros textuais nas paredes da sala de aula.

Entre 2010 e 2014, cursei graduação em Pedagogia em uma faculdade privada⁸ em Jaguaratama (CE). Foi um momento relevante para minha carreira formativa e profissional; todavia, para além do cumprimento dos trâmites obrigatórios do curso, esperava que essa instituição incentivasse a produção acadêmica e a participação em eventos educacionais, pois compreendo que estes elementos são indispensáveis na formação dos professores (inicial e continuada). Acerca das disciplinas referentes ao processo da alfabetização (*Alfabetização e Letramento, Cognição e Construtivismo e Métodos e Técnicas de Ensino e Aprendizagem*), estas eram alinhadas com a perspectiva da pedagogia do aprender a aprender, pedagogia da competência e do professor refletivo, com a tentativa eclética de aproximar teóricos dialéticos (Ex: Vygotsky) com essas correntes hegemônicas.

Em 2015, devido à realidade da cidade de Jaguaratama (CE), com limitação de crescimento profissional e formativo, decidi residir em Fortaleza (CE). No mesmo ano fui aprovado no Concurso Público da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) para professores. Em 2016, fui lotado para lecionar História, Geografia, Ciência, dentre outros Componentes Curriculares, nas turmas de 3º, 4º e 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, parte das crianças apresentava dificuldade de escrita, leitura e interpretação, sendo assim, foi necessário alfabetizá-las. Trabalho que necessitou de mais esforço e comprometimento, mas que nem sempre resultou em sucesso, pois, também precisava avançar com o processo de aprendizagem das demais crianças.

No âmbito da escola, como estratégia de contribuir com a aprovação para o ano seguinte e com o desempenho nas avaliações externas, os estudantes com mais dificuldades, com ênfase naqueles das séries/anos avaliados pelo Saeb e SPAECE, eram retirados de sala

⁸ A ideia inicial era cursar o ensino superior na universidade pública, todavia, mesmo com o processo de interiorização da educação superior nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), Jaguaratama ainda hoje não tem universidade pública. As mais próximas estão localizadas em Jaguaribe, Russas, Limoeiro do Norte, Quixadá, Quixeramobim, Morada Nova, Juazeiro do Norte e Crato. Municípios que possuem Campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Diante dessa conjuntura, os filhos da classe trabalhadora, que cursam ou querem cursar nível superior, precisam de apoio governamental para realizar o deslocamento para as cidades mais próximas, uma vez que não dispõem de condições objetivas para arcar com os custos de transporte ou moradia em outra cidade vizinha ou na capital.

de aula para participar de reforço escolar no horário de aula ou no contraturno. Tais estudantes foram acompanhados pelos seus próprios professores alfabetizadores que estavam em planejamento e/ou pelos monitores/assistentes de alfabetização das políticas e dos programas educacionais de alfabetização de Fortaleza (CE). Além disso, os demais professores dos componentes curriculares não avaliados pelas avaliações externas recebiam orientações dos gestores e dos coordenadores escolares, profissionais que também sofriam pressões dos seus superiores para direcionar os conteúdos das suas aulas para o português e a matemática e aplicar simulados constantemente. Tal iniciativa retirava o direito de os alunos estudarem os demais componentes curriculares tão necessários no processo da formação humana e pressionava os professores, não somente os responsáveis pelo ensino do português e da matemática, por resultados.

Entre 2016 e 2024, considerando os problemas oriundos da sala de aula, sobretudo, de crianças não alfabetizadas, e compreendendo que a formação continuada é inerente ao trabalho docente, cursei a Especialização em *Formação de Formadores e os Processos de Coordenação Pedagógica para a Educação Básica e o Ensino Superior*, na UECE (2019-2021; Mestrado em *Ensino e Formação Docente* na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-PPGEF/2019-2021) e a Especialização em *Alfabetização e Letramento*, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/2023-2024). Foram momentos significativos para minha trajetória formativa, pois me despertaram para novas experiências, aprimoraram a minha prática pedagógica e a escrita acadêmica, mediante os discursos teóricos, participações em eventos educacionais, publicações em revistas, capítulos de livros e Anais, especialmente, desenvolvendo pesquisa sobre formação continuada de professores e trabalho docente.

Da mesma maneira, a partir de 2022, no doutorado na UFPA/PPGED, em relação à pesquisa/publicação, destaco⁹ os trabalhos submetidos nessas revistas/eventos, que se concentraram na discussão sobre a formação continuada, particularmente, de professores alfabetizadores, sob a perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica. A aproximação com essas duas teorias aconteceu justamente no doutorado, em particular, no GEPALf. O GEPALf¹⁰ é um grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira que contribui com o debate da Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização.

⁹ No Apêndice A, elaboramos um quadro com os nomes das pesquisas e locais de publicação.

¹⁰ No Apêndice B, elaboramos um quadro com algumas pesquisas realizadas no âmbito do GEPALf.

Ao longo desta descrição, os problemas educacionais (distorção de idade-série, carência de professores, condições de trabalho, fragilidade teórica na formação docente, ensino baseado no construtivismo, valorização das avaliações externas e dos componentes da Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas, dentre outras), fizeram parte da minha trajetória formativa e profissional e continuam presentes na educação brasileira, como pode ser observado ao longo desta pesquisa.

1.2 Contexto histórico-social do objeto de pesquisa

No Brasil, as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores sempre foram marcados pelas disputas de forças hegemônicas e contra-hegemônicas. Foram constituídos, com base nas influências dos organismos internacionais, defensores da implementação da Nova Gestão Pública¹¹: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)¹²; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Chaves, Segundo, Jimenez, 2018).

Destacamos a atuação do FMI e do BM. O FMI, na condição de credor, impôs condições macroeconômicas e setoriais rígidas aos países ditos em desenvolvimento (periféricos), incluindo o Brasil. Essa influência manifestou-se através da adoção de políticas neoliberais que priorizaram a eficiência econômica e a redução de gastos públicos,

¹¹O termo Nova Gestão Pública é um movimento que começou a tomar corpo na década de 1980 e ganhou força pelo mundo na década de 1990, principalmente nos países membros da OCDE. Surgiu com a queda da União Soviética, fator importante que fez o capitalismo se reorganizar a partir do consenso lógico, e com isso surgiram as chamadas políticas neoliberais. Na verdade, tentaram resgatar o neoliberalismo clássico, na ideia da desregulamentação, ausência do Estado e que todos os setores da sociedade deveriam funcionar com base nos princípios empresariais. No campo educacional, aconteceu primeiramente na Inglaterra, Estados Unidos, Chile e Nova Zelândia. No Brasil (em processo de adesão desde 2022 aos países da OCDE), começou com a criação da LDB (Lei n. 9394/96), com abertura de possibilidades para criação de parceria com setores privados na elaboração de políticas públicas e programas educacionais: aquisição de material didático/apostilado pelo poder público, indústria das avaliações, contratos de gestão com Organizações Sociais, entre outras. Os princípios defendidos pela Nova Gestão Pública são: governança, orientação para resultados, atitude e ambiente empreendedores, descentralização de serviços, articulação de recursos públicos e privados, responsabilização e contratualização, dentre outros valores (Costa, 2019; Jesus; Costa, 2014). Na prática, a Nova Gestão Pública praticamente não apresentou novidade no ponto de vista conceitual e de propostas, porém, é muito mais autoritária.

¹² O BIRD faz parte do grupo do BM.

especialmente na educação e saúde, a partir da década de 1970. Todavia, as crises dos países periféricos do capitalismo se intensificaram a partir da década de 1980, mesmo com, ou por conta da intervenção do FMI. Nessa conjuntura, O BM¹³ assumiu o papel central no gerenciamento de crédito internacional, criando políticas de reestruturação econômica, atuando diretamente nas políticas internas e nas legislações dos países, sob a fiscalização e a aprovação do próprio FMI (Soares, 1996; Chaves, Segundo, Jimenez, 2018).

Em 1990, a UNESCO organizou a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien/Tailândia, com a participação de diversos países periféricos, que resultou na *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, visando garantir acesso à educação de qualidade e erradicar o analfabetismo. Em 1993, a UNESCO, UNFPA e UNICEF realizaram a *Conferência de Cúpula de Nova Délhi/Índia* para reafirmar os objetivos traçados na conferência anterior, colocando a educação como condição primordial para enfrentar problemas socioeconômicos. Em 2000, a UNESCO, UNICEF, UNFPA e BM organizaram a *Cúpula Mundial de Educação*, em Dacar/Senegal, que traçou novas metas para os 15 anos seguintes, reconhecendo que poucos países conseguiram diminuir o analfabetismo adulto e a desigualdade de gênero das conferências realizadas anteriormente (*Conferência Mundial sobre Educação para Todos e Conferência de Cúpula de Nova Délhi*) citadas.

No Brasil, na década de 1990, com influência do receituário liberal desses organismos internacionais, deu-se o avanço das privatizações de empresas públicas (telefonias, água, energia, dentre outras) no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O PSDB vinha de uma trajetória política de Centro-Esquerda, mas se moveu para a Direita para governar em coalizção, atraindo apoio de setores conservadores da sociedade, o que se acentuou quando partidos, como o Partido dos Trabalhadores (PT), se movimentaram para o campo político do Centro, até mesmo para se diferenciarem e realizarem oposição ao governo Tucano (Roma, 2002).

Em 1988, mesmo com a aproximação de partidos e setores conservadores e suas políticas privatistas, o PSDB, reafirmou ser de Centro-Esquerda, defendendo justiça social, reforma agrária, distribuição de renda, geração de empregos e soberania nacional. Todavia, no seu programa de governo, apresentou outras características: defesa da agenda liberal,

¹³ Outros organismos estiveram envolvidos, como o BIRD, Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) (Soares, 1996; Chaves, Segundo, Jimenez, 2018).

desregulação econômica, privatizações de empresas públicas e abertura ao capital estrangeiro (Roma, 2002). De fato, o governo atendeu às demandas do capital, com transferência dos deveres do Estado para as empresas privadas, provocando o fortalecimento da lógica produtivista na relação entre economia e educação e da implementação do controle fiscal dos recursos públicos requeridos pela Nova Gestão Pública.

Nos governos do PT, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), embora tenham promovidos avanços¹⁴ na educação pública (Construção de novas universidades e institutos federais, criação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e de programas sociais e aumentos de matrículas na educação básica, dentro outros), continuaram atendendo aos interesses do capitalismo como fez o governo anterior, estabelecendo relação com partidos liberais e empresários e realizaram forte investimento na educação privada.

Em 2016, Dilma Rousseff sofreu o golpe político-jurídico-midiático, liderado por Eduardo Cosentino da Cunha, Presidente da Câmara dos Deputados, e de Michel Miguel Temer Lulia, Vice-Presidente da República, ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)¹⁵, que marcou o rumo da política nacional durante os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Temer fortaleceu o neoliberalismo, com bases nas orientações do BM, que defendeu o ajuste fiscal das contas públicas e a flexibilização da formação continuada de professores. O Governo Bolsonaro foi marcado pelo negacionismo, conservadorismo, xenofobia, genocídio, misoginia, tentativa de golpe político, e, no campo educacional, com política e programas de alfabetização “baseada em evidências¹⁶”. Ambos os governos fortaleceram as relações com os organismos internacionais de uma maneira acelerada, visto que tinham e defendiam os mesmos valores da Nova Gestão Pública (Clementino, Oliveira, 2023)

Luiz Inácio Lula da Silva (2023/atual), volta a ocupar a presidência pela terceira vez, no entanto, em uma conjuntura diversa, devido aos desmontes realizados no âmbito da

¹⁴ Mesmo com os avanços, tiveram os problemas com infraestrutura, carência de professores, vagas na educação básica inferior às demandas.

¹⁵ Atualmente, denominado de MDB. A mudança do nome/sigla foi estratégia do partido para desvincular a participação do partido no golpe de 2016

¹⁶ A alfabetização “baseada em evidências” ganhou força nas políticas e nos programas do Governo Federal entre 2018 e 2022. Foi na gestão de Jair Bolsonaro que o *slogan* emergiu de forma mais ostensiva, tendo especial destaque na promulgação da PNA, pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Alfabetização “baseada em evidências” é apresentada como a maneira de “inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas e programas públicos de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas.

educação, saúde, econômicas, dentre outras, com ênfase nos governos de Temer e de Bolsonaro, pois também aconteceram nos governos anteriores do próprio PT. Na prática, mesmo eleito, sobretudo, pela classe trabalhadora, continuou atendendo e fortalecendo os interesses da classe dominante.

Diante dessa conjuntura, desde o governo de Fernando Henrique ao terceiro governo Lula, a partir das mudanças que aconteceram na sociedade brasileira com o avanço das privatizações, foram criadas políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores e alfabetização pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme os valores do mercado de trabalho, que interferiam no trabalho docente, quais sejam: *Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (2000-2002)* (Brasil, 2001a); *Programa Pró-Letramento (2005-2010)* (Brasil, 2005a, 2007a); *Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER (2006-2007)* (Brasil, 2007b); *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2018)* (Brasil, 2012a); *Programa Novo Mais Educação – PNME (2016-2018)* (Brasil, 2016a), *Programa Mais Alfabetização - PMALFA (2018- 2019)* (Brasil, 2018); *Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019-2022)* (Brasil, 2019a); *Programa Tempo de Aprender (2020-2022)* (Brasil, 2020a) e *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023/atual)* (Brasil, 2023a).

Embora essas políticas e programas fossem desenvolvidas em parceria com os estados, Distrito Federal e municípios, esses também criavam suas próprias iniciativas, entretanto, com os mesmos valores hegemônicos. Na esfera do governo estadual, no Ceará, há o *PAIC* (Ceará, 2007). No contexto municipal, em Fortaleza (CE), foram criadas: *Diretrizes para a realização de Formação Continuada para os Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza* (Fortaleza, 2014a) que criou a *Formação de Polo e Formação em Contexto*; *Programa Aprender Mais (Programa Mais Alfabetização, Programa Alfa3)*¹⁷ (Fortaleza, 2018a) e *Programa de Recomposição da Aprendizagem de Alunos das Escolas Municipais, o Alfa 1, 2, 3* (Fortaleza, 2022a).

Na mesma perspectiva das políticas e dos programas anteriores, correspondendo aos interesses e demandas de setores empresariais, isto é, segundo a lógica da disputa hegemônica na sociedade capitalista, criada rapidamente, com ausência e/ou raramente debatida com

¹⁷ O *Programa Mais Alfabetização e Programa Alfa 3* fazem parte de um programa maior, o *Aprender Mais*, que envolve também outros programas voltados para os estudantes do município de Fortaleza, até o ensino fundamental final e modalidades, com o objeto de ampliar a carga horária de 4h diárias para 7 horas. Assim, aqui, optamos por mencionar somente os programas criados para atender os alunos do ciclo da alfabetização.

professores, sindicatos, associações e organizações da sociedade civil, destacamos os documentos curriculares que interferem nas políticas e nos programas de formação de professores e alfabetização: a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (Brasil, 2017a), 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)* (Brasil, 2019b), o *Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC* (Ceará, 2019) e as *Diretrizes Curriculares Referenciais do município de Fortaleza - DCRFor: incluir, educar e transformar* (em construção).

Essas políticas e programas, até mesmo os curriculares, para atender à nova organização do trabalho, compreendiam os professores alfabetizadores como mercadoria, portanto, passíveis de serem reconduzidos para atender aos objetivos e os interesses do mercado de trabalho. Esperavam que esses profissionais pudessem demonstrar adaptabilidade, agilidade para solucionar problemas, flexibilidade para lidar com os problemas cotidianos e habilidade e competências para responder às necessidades dos pais, alunos e gestão escolar (Evangelista, 2012). Tinham como objetivo formar professores com base na dimensão da competência técnica (flexível e polivalente), desconsiderando a formação centrada na dimensão crítica, para atender exclusivamente à demanda do mercado de trabalho.

Para Arcenio e Azevedo (2024), com ênfase nas políticas e nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores nacionais, partiram do princípio de que a formação inicial não formava os professores alfabetizadores adequadamente. Tal princípio estava ancorado nos parâmetros dos organismos internacionais que financiavam os países periféricos e fomentavam o modelo da formação em serviço. Eram pragmáticas, centravam-se no processo regulatório e enfatizavam a necessidade de certificação dos professores alfabetizadores, na perspectiva da dimensão prática, na formação técnico-profissional e na (re)produção, vistas como solução para o problema histórico do analfabetismo (Clementino, Oliveira 2023).

Nesse sentido, demonstravam uma compreensão de educação, formação e alfabetização fragmentada e sem relação com os acontecimentos sociais, fundamentada nas exigências do mercado de trabalho para atuação dos professores alfabetizadores, resumida nos seguintes aspectos: desenvolvimento de habilidades e competências; responsabilização e culpabilização unicamente dos professores pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos

e pelos resultados das avaliações externas, e valorização dos componentes da língua portuguesa e matemática (Evangelista, 2012; Miranda, 2020; Clementino, Oliveira 2023).

1.3 Analfabetismo no Brasil

No Brasil, o problema do analfabetismo está vinculado com a forma como a luta de classes aconteceu em um país colonizado como nosso; marcado pela exploração dos nativos, da natureza e pela alfabetização doutrinadora, pelas situações de pobreza, distribuição de renda, baixo desenvolvimento econômico e das escolhas realizadas pelos governantes em cada período histórico. Trata-se de um projeto histórico das classes dominantes e da interferência do capital dos organismos internacionais na educação brasileira, pois mesmo com as políticas e os programas de alfabetização, o analfabetismo continua.

As taxas de analfabetismos de pessoas com 15 anos ou mais no Brasil apresentam desaceleração progressiva, saindo de 65,3% em 1900 para 7% em 2022. Todavia, no mesmo período, o número absoluto de analfabetos aumentou de 6.348.869 para 11.403.801 milhões. Já entre 1920 e 1980, quase duplicou, passando de 11.409.715 para 19.356.847 pessoas, e diminuiu a partir da 1991, quando registrou 18.682.239 pessoas (Braga, Mazzeu 2017; Brasil, 2021a, 2022a).

Braga e Mazzeu (2017), acerca das taxas de analfabetismo, afirmaram que existe uma perspectiva da sociedade de que o analfabetismo será erradicado brevemente da educação brasileira. Essa expectativa tem relação com a divulgação de dados pelos meios de comunicação e pelos próprios governos que mostram a evolução das taxas de analfabetismo e quase sempre ocultam os dados absolutos. Efetivamente, no processo de construção desta pesquisa, raramente localizamos nas páginas oficiais dos governos (federal, estadual e municipal) os dados absolutos do analfabetismo.

Em relação à diminuição dos números absolutos de analfabetos, a explicação para compreensão desse fenômeno “[...] não pode ser buscada somente em fatores conjunturais e em políticas de governos específicos, mas precisa encontrar explicações nas grandes linhas estruturantes das relações sociais [...]” (Braga, Mazzeu, 2017, p.27). Ainda mencionam os autores que, a explicação do analfabetismo na educação brasileira poderia estar no próprio processo de desvalorização da alfabetização da educação de jovens e adultos, desde a chegada dos portugueses no Brasil (Braga, Mazzeu, 2017).

Além dessas considerações realizadas pelos autores, para efeito de análise, o conceito utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/censo, nas suas estatísticas considera analfabetas aquelas pessoas que não conseguem ler e escrever um bilhete simples. A alfabetização é um processo complexo que envolve a apropriação dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, oportunizando que os indivíduos tenham acesso aos diferentes espaços e possam ser humanizados. A alfabetização acontece em um período determinado da escolarização dos indivíduos, todavia, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de conhecimento da língua escrita acontece ao longo da vida (Miranda, 2020). Portanto, os dados do IBGE/Censo não consideram a complexidade do processo da alfabetização (Miranda (2020). Além disso, considera a autodeclaração das pessoas, o que pode fazer com que estas se sintam constrangidas de expor que não foram alfabetizadas, fator que também pode levar à subnotificação.

Em 2022, considerando os dados absolutos, conforme já mencionamos anteriormente, eram 11.403.801 (7%) milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever um bilhete simples. Entre as regiões, o Nordeste tinha 6.123.989 (14%), o Sudeste 2.725.139 (3,9%), o Norte 1.060.001 (8,2%), o Sul 842.335 (3,5%) e Centro-Oeste 652.337 (3,5%). Entre os Estados existem realidades distintas: Bahia, com 1.420.947 (12,6%); São Paulo, com 1.133.421 (3,1%); Ceará, com 987.209 (14,1%); Minas Gerais, com 985.006 (5,9%); Pernambuco, 960.959 (13,4%); Pará, com 536.677 (8,8%); Rio de Janeiro, com 432.864 (3,1%) e Paraná, com 398.334 (4,4%). Entre os municípios, estão São Paulo, com 245.357 (2,6%), Rio de Janeiro, com 120.796 (2,3%); Fortaleza, com 111.278 (5,6%); Salvador, com 69.481 (3,5%) e Brasília, com 63.282 (2,8%) (Brasil, 2022a).

De acordo com esses dados do IBGE/Censo, o analfabetismo não é um problema preocupante somente do Nordeste e do Norte, conforme divulgado frequentemente pelas mídias, pelo contrário, os dados absolutos demonstraram que, nas regiões brasileiras, estados e cidades consideradas desenvolvidas, os dados também são críticos. Sendo assim, o problema do analfabetismo está presente em todos os lugares, principalmente nos interiores dos estados e nas periferias das cidades.

Cabe esclarecer que as desigualdades entre as regiões fazem parte da lógica do desenvolvimento capitalista e estão relacionadas com a distribuição desigual da riqueza nacional. O próprio capitalismo, como condição para existir, é contraditório, assim, para continuar com o seu desenvolvimento necessita dessas desigualdades, que contribuem com

processo de acumulação de mais riqueza material e intelectual e, conseqüentemente, intensifica as desigualdades em todos os segmentos (Araújo, Nascimento, Pereira, 2019).

Acerca do analfabetismo no Nordeste, um dos elementos explicativos encontra-se no processo de industrialização do Brasil, centrado nas regiões Sudeste e Sul a partir de 1950. No período do “Milagre Econômico” (1968-1974), durante a ditadura civil militar (1964-1985), a industrialização desenvolveu-se rapidamente e tornou o Nordeste como fornecedor de matéria-prima e mão de obra barata para as indústrias paulistas. A educação nesse período era tecnicista, visando formar trabalhadores para atender a lógica do capital, sem preocupação com a formação ampla dos indivíduos (Silva, 2019).

Diante dessas informações, que contribuem para a compreensão do problema da alfabetização do Brasil, acrescentamos que, a elevação da porcentagem nacional de pessoas alfabetizadas com 15 anos ou mais para 93,5% prevista na Meta 9¹⁸ do Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024¹⁹), esperada para 2015, foi alcançada somente em 2017.

1.4 Avaliações em larga escala

As políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, seja as nacionais, estaduais ou municipais, apresentam em comum o eixo das avaliações proclamadas como necessárias para as orientar e reorientar as políticas públicas educacionais da educação brasileira. Todavia, da forma como estas são realizadas, com base nos princípios da meritocracia, redirecionam as metas escolares e podem apresentar incoerências entre os dados divulgados e a real situação das escolas. As avaliações externas potencializam e valorizam as disciplinas Português e a Matemática, em detrimento dos demais campos do conhecimento (Artes, História, Geografia e Ciência, dentre outras), indispensáveis para a formação humana. Além disso, são usadas para controlar, regular e responsabilizar os professores alfabetizadores e gestores escolares pelas metas não alcançadas.

¹⁸ Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

¹⁹ A Câmara dos Deputados aprovou a prorrogação do PNE até 31 de dezembro de 2025. O atual PNE venceu no último dia 25 de junho de 2024. Texto que prorroga o plano segue para sanção do Presidente Lula. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

O Índice da Educação Básica (IDEB) surgiu em 2007, no governo de Lula, com a criação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE)*, pelo Decreto Presidencial nº 6.094 de 24 de abril. É um mecanismo do sistema avaliativo educacional brasileiro que monitora as metas estipuladas para a educação básica, e reúne os resultados de dois conceitos com igualdade de relevância: os resultados do fluxo escolar; que se vincula à não repetência, e os resultados dos conceitos obtidos nas avaliações escolares (Brasil, 2007c). Com uma variável entre 0 e 10, o PNE estabeleceu que o Brasil alcançasse a meta 6 em 2022 (Brasil, 2024a).

Em 2023, o IDEB do Brasil, conforme os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi de 5,7, um pouco abaixo da meta projetada (5,8). O Ceará conseguiu alcançar 6,5, maior que a meta projetada (5,1) e o município de Fortaleza (CE) atingiu 6,0, superior à meta projetada (5,5) (Saeb/Ideb, 2023). Cabe mencionar que, desde 2013, o Estado do Ceará e o município de Fortaleza (CE) vêm apresentando médias superiores às projetadas pelo MEC e alcançadas pelo Brasil no cenário nacional.

Para Laurentino e Diógenes (2013), os dados do IDEB precisam ser vistos com cautela, por poderem apresentar uma falsa aparência da realidade, visto que, a educação brasileira, sofre influência dos organismos internacionais, que contribuem na elaboração de políticas e de programas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores e avaliação, visando implementar o seu modelo economicista e, ao mesmo tempo, defendem que o Estado deixe de ser responsável pela educação para ser um agente regulador, fortalecendo os interesses hegemônicos na sociedade. E ainda ocorre a articulação do IDEB com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Brasil baseia-se nas metas educacionais da OCDE para criar e sistematizar o Ideb, o sentido de igualar os índices aos índices do PISA. Trabalhar a avaliação a partir da doutrina neoliberalista traduz-se políticas educacionais não focadas em questões pedagógicas, mas, no alcance de metas políticas e econômicas que comprometem a escola em sua mais nobre essência, a de formar sujeitos detentores de um saber autônomo (Laurentino; Diógenes, 2013, p.40).

Dessa forma, quando a avaliação externa não avalia as reais necessidades educacionais, perde o sentido de um efetivo diagnóstico voltado a melhoria do processo, a partir do momento que passa a se preocupar com a acumulação de metas, padrões e ranqueamento de estados, municípios e escolas e, conseqüentemente, fragmenta e prejudica o

processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as médias do IDEB mascaram as desigualdades entre alunos e escolas, ocultando os problemas reais. Realizada dessa maneira, o papel efetivo da avaliação externa é retirado, dificultando o processo da emancipação da maioria da população e da transformação da sociedade.

O alcance de metas, por meio de testes padronizados de Língua Portuguesa e/ou Matemática, não tem as condições suficientes para avaliar a escola na sua totalidade, e reorientá-la em termos de qualidade educacional, visto que, para isso, as avaliações externas teriam que avaliar outros fatores (o trabalho educativo que demandaria organização, tempo e investimento do governo) que não são cobertos pelos índices (Freitas, 2023).

Da maneira como os dados são divulgados, sem preocupação com as verdadeiras finalidades da escola, com a própria rede de ensino e com as políticas públicas, pode parecer que a escola e os professores estão sozinhos sendo responsáveis pelos resultados das avaliações externas, levando à desresponsabilização dos governos com a educação, e secundarizando fatores internos que também influenciam os resultados (Almeida, Dalben, Freitas, 2013).

Assim como o IDEB, o Governo do Estado do Ceará criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), vinculado ao PAIC, desde 2007, todavia, esse sistema opera no Estado desde 1992. É uma avaliação anual, externa e censitária, que identifica e averigua o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes da rede pública (estadual e municipal), da seguinte maneira: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa²⁰ (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Avaliação do Ensino Médio (3º ano). Visa, conforme o discurso governamental, construir indicadores, permitindo que o Governo do Ceará estabeleça diálogo com os 184 municípios cearenses e com o sistema de avaliação do Governo Federal (Ceará, 2013, 2019). O SPAECE-Alfa, classifica as crianças em cinco escalas/padrões distintos, representados por cores diferentes (Quadro 1) (Ceará, 2019).

Quadro 1 – Escalas/Padrões e seus significados de alfabetização de crianças do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Nível/pontuação/cor	Significados
Não alfabetizado	[...] demonstram que os estudantes se encontram em processo inicial de alfabetização. Com relação à apropriação do sistema de escrita, realizam atividades mais elementares, como identificar letras entre desenhos, números e

²⁰ O SPAECE-Alfa surge em decorrência do reconhecimento da importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do PAIC (Ceará, 2013, 2019).

(até 75 pontos) – VERMELHO	outros símbolos/gráficos, reconhecer as letras do alfabeto, identificar as direções da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), além de reconhecerem as diferentes formas de grafar uma mesma letra (Ceará, 2019, p. 40).
Alfabetização Incompleta (de 75 pontos até 100 pontos) LARANJA -	[...] resolvem tarefas relacionadas ao eixo de apropriação do sistema de escrita [...] destaca-se a identificação de rimas e do número de sílabas de uma palavra. [...] já leem palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas e frases com estrutura sintática simples (sujeito/verbo/ complemento) (Ceará, 2019, p. 42).
Intermediários (de 100 até 125 pontos) - AMARELO	[...] identificam o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita. [...] a habilidade de ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito/verbo/complemento/adjunto). [...] realizam atividades relacionadas às habilidades de localizar informações explícitas em textos curtos, [...]. [...] conseguem identificar o propósito comunicativo em textos de gêneros diversos, que apresentam formas estáveis veiculadas no cotidiano, como, por exemplo, convite e receita (Ceará, 2019, p. 44).
Suficiente (de 125 pontos até 150 pontos) – VERDE CLARO	[...] ampliam a habilidade de identificar o número de sílabas de uma palavra, agora a partir de palavra ouvida ou com apoio de uma imagem. [...] identificar o propósito comunicativo em textos de diferentes gêneros, nesse caso, bilhete e cartaz, por exemplo (Ceará, 2019, p. 46).
Desejável (acima de 150 pontos) – VERDE ESCURO	[...] desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. O que evidencia essa ampliação cognitiva, diferenciando esses estudantes dos que se encontram em padrões anteriores, é a capacidade de interagir com textos de estrutura mais complexa e de temática menos familiar (Ceará, 2019, p. 46).

Fonte: Ceará, 2019.

Em 2023, o SPAECE-Alfa ao nível de estado, indicou que, os estudantes do 2º ano no Ensino Fundamental (Inicial) estavam na condição de *Desejável*, com 225 pontos (Verde Escuro). Foram consideradas alfabetizadas (*Suficiente e Desejável*) 91.921 (97%) crianças, 2.245 (2%)²¹ com processo de alfabetização *Intermediário* e 486 (1%) não alfabetizadas (*Não Alfabetizadas e Alfabetização Incompleta*). Já em Fortaleza (CE), as crianças estavam na situação *Desejável*, com 195,7 pontos (Verde Escuro). Foram 16.796 (93,9%) consideradas alfabetizadas (*Suficiente e Desejável*) pelo governo, 889 (5%) estavam na condição de *Intermediária*, 186 (1%) com *Alfabetização Incompleta* e 12 (0,1%) não foram alfabetizados (SPAECE, 2023).

Quando consideramos os resultados dos estudantes classificados nos níveis *Não Alfabetizados, Alfabetização Incompleta e Intermediário* e os critérios de como os estudantes são avaliados pelo SPAECE-Alfa, com foco do treinamento de habilidades e competências, os cenários do Ceará e de Fortaleza (CE) ainda são preocupantes, mesmo com investimentos

²¹ Observa-se que, o campo *Porcentagem (Não Alfabetizados e Alfabetização incompleta)* consta com porcentagem zero, enquanto no campo *Quantidade* apresenta quantidade significativa de crianças não alfabetizadas. Assim, como hipótese, acreditamos que pode ter sido erro de digitação nos dados divulgados ou não atingiu 1%. Faltaram 1% para completar 100%, por esse motivo decidimos colocar 1% de alunos não alfabetizados e com alfabetização incompleto. Ademais, no site oficial do SPAECE apresenta-se que foram alfabetizados 97% das crianças, enquanto em outros sites também do governo apresenta 97,1%.

realizados em políticas e programas (federal, estadual e municipal) de alfabetização e formação continuada.

Reconhecemos os esforços realizados pelos professores alfabetizadores e núcleo gestores ao longo da história da educação do Estado do Ceará e do Município de Fortaleza (CE), porém é necessário enfatizar que os números de crianças consideradas alfabetizadas (*Suficiente e Desejável*), foram expressivos, e devem ser problematizados para compreendermos quais ações foram realizadas pelas secretarias de educação que se refletiram nesses resultados.

Em 2009, no âmbito estadual, um dos fatores de explicação pode ter sido a criação do Prêmio Escola Nota Dez (PENDEZ), por meio da Lei nº 14.371, de 19 de junho, que objetiva premiar as escolas públicas com os melhores resultados do SPAECE (Ceará, 2009). Em 2014, com influência do PAIC/SPAECE, Fortaleza (CE) criou o Prêmio Escola com Excelência em Desempenho (PEMED), prevista na Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro, visando premiar com recursos financeiros ou bens móveis as escolas que atingissem as metas estabelecidas pelos sistemas de avaliações (IDEB e SPAECE) (Fortaleza, 2014b).

Para Freitas (2013), quando se associam os testes a premiações, desencadeiam-se nas escolas o treinamento dos alunos, e conseqüentemente, provoca-se o distanciamento do currículo e do processo educativo. A nossa hipótese é de que o PENDEZ e o PEMED estimulam a competitividade entre professores, gestores, coordenadores escolares e escolas, e regulam a educação cearense e fortalezense, especialmente o trabalho dos alfabetizadores, que estão em posição bastante relevante no âmbito da educação – a de alfabetizar – e que podem sofrer pressão para alterarem as suas atividades e planejamentos, e treinar com as crianças os descritores cobrados nas avaliações externas, mediante a aplicação de atividades e simulados. Dessa forma, estes educadores estarão atendendo às exigências das políticas públicas educacionais de alfabetização nacional, estadual e municipal vigentes, influenciadas pelos organismos internacionais e os seus valores da Nova Gestão Pública.

Os testes e as premiações constam na própria essência do PAIC, criado com base na experiência de alfabetização de Sobral (CE)²². Devido aos índices preocupantes, o Prefeito Cid Ferreira Gomes (1997-2004), implementou uma reforma educacional, baseada no fortalecimento da iniciativa privada, seleção meritocrática de gestores escolares, gratificação de professores, criação do prêmio para os alunos, professores e escolas com os melhores

²² Na seção 4, abordaremos o PAIC e a influência de Sobral (CE) na educação do Estado do Ceará e do Brasil.

índices, sistema de avaliação com aplicação de provas no final de cada semestre, produção de material pedagógico, rotinas para os alunos e professores no processo de formação continuada, dentre outras (Brasil, 2005b).

Em 2007, devido aos resultados considerados satisfatórios, a educação de Sobral (CE), tornou-se política do Estado do Ceará no Governo de Cid Ferreira Gomes (2007-2015), em parceria com os 180 municípios cearenses, com participação do UNICEF e do BM. Desde esse período, o Estado do Ceará, vem sendo destaque na educação nacional, devido aos índices alcançados no IDEB e no SPAECE, com ênfase, na alfabetização.

Além disso, desde 2008, a distribuição de recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) estadual é realizado com base no desempenho educacional dos municípios no SPAECE, ocasionando disputa entre municípios, escolas, gestores e professores. Sendo assim, os resultados do SPAECE, definem o valor que cada município recebe de ICMS, sem considerar as questões sociais e econômicas. Além disso, usa-se o critério meritocrático, distribuindo em premiações 25 milhões de reais, para as escolas que alcançarem os melhores índices educacionais (Freitas, 2019).

Em 2018, a Associação Bem Comum, com sede em Fortaleza (CE), fundada com base na experiência de Sobral (CE) e em parceria com o Governo do Estado do Ceará, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Vale e B3 Social, replicou a experiência de Sobral (CE) e do Estado do Ceará pelo Brasil (Associação Bem Comum, 2023). Em 2023, o ex-Governador do Ceará, Camilo Sobreira de Santana (2015-2022), vinculado aos elevados índices das avaliações externas, tornou-se Ministro da Educação, para desenvolver/fortalecer a mesma iniciativa nacionalmente.

Acerca das divisões do ICMS e das premiações do Ceará, o mesmo acontece com a educação nacional, com a criação do Valor Aluno Ano Resultado (VAAR), vinculando ao Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2020), criados no governo de Jair Messias Bolsonaro. O VARR é uma complementação do Novo FUNDEB, que visa premiar as redes com bons indicadores de gestão, desempenho dos alunos e da redução das desigualdades, com base os resultados das avaliações externas (Brasil, 2020b). Todavia, Freitas (2019), afirma que, desde 2016 o MEC já estudava dividir recursos do ICMS com os estados, considerando os resultados nas avaliações externas.

1.5 Especificidades da problemática de pesquisa

As políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE) estão articulados com as ações do Governo Federal e do Estado do Ceará, influenciadas especialmente, pelo PAIC, com a presença de empresas privadas responsáveis pelas formações continuadas, orientação a resultados das avaliações externas e premiações.

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), oferta duas modalidades de formação continuadas para todos os professores da rede de ensino, que funcionam como continuidade uma da outra: *Formação de Polo*, que acontece externamente, e tem como formadores de professores trabalhadores de empresas privadas e a *Formação em Contexto*, que ocorre internamente, e tem como formadores de professores os próprios coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar.

Os coordenadores pedagógicos participam da *Formação de Polo*, versão própria para esses trabalhadores, que tem como formadores os profissionais de empresas privadas. Portanto, mesmo que a *Formação em Serviço* aconteça dentro das escolas, é influenciada pelas concepções das empresas privadas, por serem responsáveis também pela formação dos coordenadores pedagógicos.

As *Formações de Polo* dos professores alfabetizadores dos 1º e 2º dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são realizadas pela Editora OPET, com sede em Curitiba (PR) e presente em 22 estados e 120 municípios do Brasil. Trabalha com elaboração de materiais didáticos para professores, alunos e familiares, oferece apoio pedagógico para as escolas, assessoria para os técnicos das secretária de educação, disponibiliza plataforma com conteúdos digitais, realizam formações continuadas e seminários, acompanha as avaliações diagnosticas e monitora os estudantes, e trabalha com as famílias, dentre outros serviços (Editora OPET, 2023).

Já a *Formação de Polo* dos professores alfabetizadores dos 3º anos do Ensino Fundamental (anos iniciais) são ofertadas pela Lyceum Consultoria Educacional, com sede em Sobral (CE). Com atuação em 12 estados, com ênfase dos municípios do Estado do Ceará, a Lyceum elabora material didático, ministra formação continuada de professores, realiza avaliação diagnostica, acompanha os alunos e oferece sugestão de intervenção na gestão de ensino e no próprio processo pedagógico (Lyceum, 2023).

Essas formações se concentram no desenvolvimento de temáticas acerca da avaliação, gestão de sala de aula e ensino e desenvolvimento de habilidades e competências da BNCC e DCRC: avaliação de ensino aprendizagem; gestão de sala de aula; psicogênese da língua escrita e prática de leituras; intervenções e rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; organização do processo de ensino e aprendizagem; metodologias dos diálogos socioemocionais, dentre outras (Fortaleza, 2025a).

Esses elementos presentes na formação continuada de professores alfabetizadores indicam a preocupação do município com os resultados das avaliações externas, que garantem recursos para a educação, medida que provoca competição entre as escolas, gestores e professores. Em 2023, 192 escolas, que atingiram no mínimo 85%²³ (*Padrão/Escala Desejável*) no SPAECE-Alfa, receberam entre R\$ 10.000 a R\$ 20.000, totalizando mais de R\$ 1 milhão de reais. Além disso, elas foram vistas como escolas modelo para aquelas que não conseguiram alcançar o perfil mínimo. Os professores alfabetizadores das escolas premiadas, um total de 1.235, receberam somente nota de elogio publicado no Diário Oficial do Município (DOM), como agradecimento (Fortaleza, 2023a).

A Editora OPET e a Lyceum Consultoria Educacional são empresas privadas que interferem e controlam o trabalho dos professores, esperando que esses profissionais desenvolvam o trabalho com base na lógica de gestão empresarial, utilizando as suas ferramentas/produtos educacionais e tecnológicas. São empresas que conseguem transformar a formação continuada de professores alfabetizadores em serviço/mercadoria, obtendo ganhos diretos, com as prestações de serviço, e visando atender às demandas do mercado de trabalho, influenciando hegemonicamente no pedagógico, no metodológico, na didática e no processo avaliativo e na autonomia dos professores,

Conforme Oliveira (2020), a formação continuada de professores alfabetizadores de Fortaleza (CE) oferece modelos e estratégias prontas de alfabetização, em parceria com empresas privadas, baseadas em referências construtivistas e competências socioemocionais, responsabilizando, regulando e apontando o que esses profissionais precisam realizar em sala de aula, com o objetivo de alcançar bons índices nas avaliações externas, demonstrando uma aparência enganosa à sociedade, de que os estudantes estão sendo bem sucedidos no ciclo da alfabetização.

²³ Essa informação não consta na Lei Complementar que também aponta outras ações do município de Fortaleza. Todavia, foi divulgada no site oficial do município em 2023 como critério para as escolas receberem o prêmio em dinheiro.

Zientarski, Freire e Lima (2019), afirmam que, a formação continuada ofertada pelo município de Fortaleza (CE), enaltece os valores empresariais próprios da lógica capitalista: competição, eficiência, resultado e gestão e desvaloriza a perspectiva da formação humana. As autoras ainda demonstraram preocupação, pois os professores formados a partir dos valores empresariais têm suas possibilidades limitadas de contribuir com o processo da humanização dos estudantes sob a sua responsabilidade.

Diante dessa conjuntura, compreendemos que, a formação continuada é direito dos professores alfabetizadores e inerente ao trabalho docente, destacando-se como componente primordial para o desenvolvimento profissional e formativo da categoria. Além disso, os conhecimentos elaborados ao longo da existência humana devem ser centrais nas formações continuadas, por contribuírem com o desenvolvimento de práticas educativas elevadas (formação humana omnilateral).

Vital, Queiroz e Urt (2021), fundamentados em Saviani, compreendem que, além da consistência teórica, as formações continuadas de professores devem ser organizadas, planejadas e sistemáticas (didático-pedagógico). Sendo assim, defendemos um processo formativo baseado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que possa ir além da instrumentalização e da racionalização e promover uma ação transformadora, contribuindo efetivamente para a formação contínua e a prática pedagógica da alfabetização.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem condições de contribuir para uma educação emancipadora e transformadora, visto que é uma teoria pedagógica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, e visa transmitir os conhecimentos, a partir do trabalho pedagógico voltado para todos, em especial à classe trabalhadora, para superar as desigualdades de acesso ao patrimônio cultural humano desenvolvido pela sociedade. Dessa forma, com a apropriação dos conhecimentos clássicos, a educação possibilita o processo de humanização, configurando-se como uma dimensão característica e indispensável aos seres humanos (Colares, Lombardi, 2021).

Já a alfabetização envolve o desenvolvimento omnilateral (físico, mental, cultural, político, socioeconômico, dentre outras) das crianças. Portanto, engloba o movimento histórico e crítico, a construção de significados e a utilização da linguagem, considerando a sua funcionalidade e de forma socialmente apropriada. No processo da alfabetização, as crianças precisam dominar os procedimentos próprios da linguagem – leitura, e escrita – numa perspectiva ampla e dialética (Saviani, 2011; Franco; Martins, 2021).

Assim, considerando essas questões, de formações continuadas de professores alfabetizadores desenvolvidas por empresas privadas, que direcionam os seus pacotes educacionais (atividades, avaliações diagnósticas, assessoria pedagógica e técnica da secretaria de educação e da gestão escolar), com objetivo claramente de alcançar as metas estabelecidas pelas avaliações externas, ao mesmo tempo que desconsideram os conhecimentos teóricos em prol dos conhecimentos da prática, se faz necessário investigar essa temática juntamente aos professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). Nesse sentido, visando a uma melhor compreensão e visualização dos componentes basilares da pesquisa, construímos um Quadro de Coerência da Pesquisa (Quadro 2), que apresenta a relação entre seus elementos básicos.

Quadro 2 - Quadro de Coerência da Pesquisa

Título	
Políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE): contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente.	
Problema	Objetivo geral
As políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e articulado aos interesses da classe trabalhadora?	Investigar em que medida as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e se articulam aos interesses da classe trabalhadora
Pressupostos	
O caráter da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, sob responsabilidade de empresas privadas, defensoras dos princípios do construtivismo e das competências socioemocionais, aponta o que os professores alfabetizadores precisam desenvolver em sala de aula, comprometendo a autonomia desses profissionais. Direciona aspecto técnico, metodológico e de conteúdo, com ênfase nos descritores da Língua Portuguesa e Matemática cobrados nas avaliações externa nacional (Saeb) e estadual (SPAECE-Alfa). Portanto, são formações continuadas que estariam distantes dos pressupostos defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica	
Questão de pesquisa 1	Objetivo específico 1
Qual a aproximação dos fundamentos teórico-metodológicos das políticas e dos programas de alfabetização no município de Fortaleza com a Pedagogia Histórico-Crítica?	Analisar em que medida há convergência dos fundamentos teórico-metodológicos das políticas e dos programas de alfabetização no município de Fortaleza (CE) com a Pedagogia Histórico-Crítica
Questão de pesquisa 2	Objetivo específico 2
Qual seria o núcleo válido que poderia ser encontrado na formação continuada de professores alfabetizadores que aproxima esse processo formativo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica?	Examinar o núcleo válido que poderia ser encontrado na formação continuada de professores alfabetizadores que aproxima esse processo formativo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica
Questão de pesquisa 3	Objetivo específico 3
Em que medida as concepções dos professores alfabetizadores sobre formação continuada e alfabetização se aproximam ou se distanciam da Pedagogia Histórico-Crítica?	Investigar em que medida as concepções dos professores alfabetizadores sobre formação continuada e alfabetização possuem convergência com a Pedagogia Histórico-Crítica
Método/Teoria	
1. Teoria/Método Materialismo Histórico Dialético (categorias centrais: Trabalho, Contradição, Totalidade, Mediação, Historicidade, Alienação e Concreticidade)	

2. Pedagogia Histórico-Crítica. (Categorias centrais: humanização, prática social, problematização, instrumentalização e catarse)	
Procedimentos metodológicos	Campo da pesquisa
Revisão bibliográfica, análise documental, entrevista semiestruturada.	Sete escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)
Participantes da pesquisa	
14 professores alfabetizadores que lecionam no ciclo da alfabetização (1º ao 3º) e que participaram/participam das políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores do município de Fortaleza.	
Categorias de análise	
Categorias de análise: concepções de formação continuada de professores; concepções de alfabetização; concepções de avaliação e trabalho e consciência.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Acerca do período selecionado, o ano de 2013 foi escolhido em razão do *PNAIC* ter sido criado nesse ano, pois mesmo com o seu encerramento em 2018, continuou repercutindo na criação de políticas e de programas de formação continuada de professores alfabetizadores (Ex. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do terceiro governo de Lula), com outras nomenclaturas, entretanto, com os mesmos valores hegemônicos do *PNAIC*. Outrossim, influenciou também (objeto de estudo) nas produções acadêmicas (artigos, livros, dissertações, teses, dentre outras) dentro das universidades e faculdades.

Já o ano de 2023, deve-se ao interesse em definir um recorte de tempo que consideramos relevante, no sentido de analisar as políticas e os programas atuais. Ainda que o recorte informado (2013-2023) se refira às políticas e aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). Acerca das políticas e dos programas nacionais, contextualizamos desde o governo de Fernando Henrique (1995-2002) ao terceiro governo de Lula (2023/atual) e, das políticas estaduais do Estado do Ceará, a partir da criação do *PAIC* em 2007, devido a sua influência no território nacional.

1.6 Estrutura da pesquisa

A primeira seção, esta *Introdução*, aponta as motivações (formativas e profissionais) pelo objeto de pesquisa, histórico-social das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, dados do analfabetismo e das avaliações externas, especificidades da pesquisa (título, problemática, objetivos, pressupostos, menção ao

método/teoria, procedimentos metodológicos, campo e participantes da pesquisa e categorias de análises) e estrutura da pesquisa

A segunda seção, denominada *Materialismo Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições teóricas para formação continuada de professores e alfabetização*, foi organizada em quatro subseções: a primeira, trata dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético; a segunda, acerca dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica; a quarta, aborda as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação continuada de professores e a quinta, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo da alfabetização.

A terceira seção, intitulada *Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Brasil*, foi organizada em seis subseções: a primeira, apresenta as políticas e os programas dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002); a segunda, aborda as políticas e os programas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010); a terceira, trata das políticas e dos programas dos governos de Dilma Vana Rousseff (2011/2016); a quarta, discute as políticas e os programas do governo de Michel Miguel Temer Lulia (2016/2018), a quinta, refere-se as políticas e os programas do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019/2022) e, a sexta, trata das políticas e os programas do governo III de Luiz Inácio Lula da Silva (2023/atual).

A quarta seção, intitulada *Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado do Ceará e no município de Fortaleza e pesquisas relacionadas*, foi estruturada em três subseções: a primeira apresenta o histórico-social do Programa de Alfabetização na Idade Certa e sua influência nas políticas e nos programas no âmbito nacional, estadual e municipal; a segunda, aborda as políticas e os programas do município de Fortaleza (2013/2023) e, a terceira, versa sobre o Estado do Conhecimento acerca da temática desta pesquisa no campo da produção acadêmica, produções que trabalharam com a perspectiva dialética (2013/2023).

A quinta seção, denominada *Metodologia da Pesquisa*, foi dividida em seis subseções: A primeira, trata do Materialismo Histórico-Dialético como método da pesquisa (as categorias trabalho, totalidade, mediação, contradição, historicidade, alienação e concreticidade que orientarão a coleta e discussão dos dados); a segunda, aborda de maneira sucinta algumas características do Município de Fortaleza (CE), com ênfase dos dados educacionais; a terceira versa acerca do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos servidores da educação no

município de Fortaleza; a quarta apresenta as escolas escolhidas e as suas características gerais; a quinta, trata dos critérios de escolha dos participantes e a sexta subseção aborda os procedimentos metodológicos.

A sexta seção, designada *Análise das concepções dos professores alfabetizadores*, é estruturado em cinco subseções: A primeira, apresenta o perfil formativo e profissional; a segunda, aborda as concepções de formação continuada; a terceira, trata das concepções sobre alfabetização; a quarta, trabalha com as concepções de avaliação e a quinta, versa sobre trabalho e consciência.

E, na sétima e última seção, intitulada *Considerações finais* retomamos aos objetivos que motivaram a presente pesquisa, buscando agora fazer uma síntese (concreta) da pesquisa na sua totalidade. Por fim, apresentam-se as referências utilizadas, anexos e apêndices desta investigação.

2 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ALFABETIZAÇÃO

Esta seção trata das principais contribuições teóricas do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica que nortearam o processo de construção desta pesquisa. Considerando que vivemos em uma sociedade capitalista, essas duas teorias dialéticas e que defendem a formação humana, possuem condições concretas de desvelar e superar as contradições presentes nas políticas e nos programas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores, elaboradas e aprovadas, em geral, sem debate e participação dos professores, gestores e sindicatos.

Dessa maneira, esta seção foi organizada em quatro subseções: A primeira trata dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético; a segunda, trabalha com os pressupostos teórico-práticos da Pedagogia Histórico-Crítica; a terceira, trabalha com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação continuada de professores; e a quarta, com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo da alfabetização.

2.1 Fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético

Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), mesmo diante das dificuldades e perseguições políticas da época, conseguiram produzir obras (A Ideologia Alemã, Manifesto Comunista, O Capital, Manuscritos Econômico-Filosóficos, dentre outras) revolucionárias e referenciadas na atualidade, em diversas áreas do conhecimento, principalmente no campo educacional. Os autores concentraram os seus esforços na compreensão das relações sociais, especificamente, do trabalho, da propriedade privada, da luta de classe, da força produtiva, da mercadoria, dentre outras categorias que contribuíram com a construção da teoria social e do método marxista (Tozoni-Reis 2020).

Sendo assim, compreendemos que, a pesquisa científica que trabalha com a temática da formação continuada de professores, fundamentada do Materialismo Histórico-Dialético, preocupa-se com a defesa da educação comprometida com a superação das contradições da sociedade capitalista (formação humana), o que significa superar essa própria sociedade. A relação que envolve educação e formação humana, encontra-se no trabalho educativo, que

necessita ser elaborado com intencionalidade, e sistematização teórica, apresentando plenas condições de contribuir com o processo de formação de consciência humana e de se contrapor à lógica imediatista encontrada nas políticas públicas educacionais, sem sustentação para contribuir com a formação humana. A formação humana advém:

[...] do trabalho enquanto manifestação livre e potencialidades do indivíduo, que se realiza ao produzir o que é necessário à própria existência e à reprodução da sociedade emancipada do trabalho alienado e da propriedade privada, ou seja, o trabalho associado, que tem na propriedade coletiva seu funcionamento (Amorim, 2018, p. 49).

O trabalho é uma atividade orientada a um fim específico dos seres humanos, denominada de processo teleológico. No fim do processo de trabalho, chega-se a um resultado que foi previamente elaborado. É essa a capacidade dos seres humanos que caracteriza o trabalho humano, que diferencia a interação dos animais com a natureza e dos seres humanos com a natureza. Ainda que os seres humanos e os animais consigam produzir, originalmente, em decorrência de uma necessidade específica, existe diferença entre ambos.

É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto (Marx, 2008, p.85).

Dessa maneira, através da capacidade de transformar a natureza por meio do trabalho e modificar a própria natureza, os seres humanos conseguem desvendar os interesses do sistema capitalista. Mesmo com essa característica, os seres humanos continuam fazendo parte da natureza, visto que essa tem capacidade de existir independentemente da existência humana (Marx,1985). Na verdade, existe uma relação entre ambos, pois a sociedade não existiria sem a natureza, uma vez que, conforme mencionado, ao mesmo tempo que os seres humanos são humanizados pelo trabalho, conseguem adaptar dialeticamente a natureza às suas necessidades pelo trabalho.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. **Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural.** Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. **Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio** (Marx, 1985, p. 297, grifo nosso).

Essa citação trata do Trabalho com Atividade Vital. Além dessa, existe o Trabalho como Mercadoria, denominadas de dimensões do trabalho, conforme Marx, Engels (2011). O Trabalho como Atividade Vital, já explicada, “[...] é peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida” (p.30). O trabalho produzido deixa de ser atividade de sobrevivência para se tornar necessidades sociais, fonte de realização e de construção dos próprios seres humanos (coletiva), tornando-os humanizados (Marx, Engels, 2011).

O Trabalho como Mercadoria é o “[...] meio de poder existir. [...]. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro” (Marx, Engels, 2011, p.30). O trabalho é visto somente como mercadoria, uma vez que os trabalhadores trocam sua atividade vital por um determinado valor, para tentarem suprir suas necessidades básicas (comer, beber e possuir moradia) (Marx, Engels, 2011). O trabalho passou a ter uma conotação prejudicial e individualista, deixando de ser um trabalho autorrealizador dos seres humanos para ser reduzido para aspectos físicos e mercadológicos (Silva, 2021).

No trabalho como Mercadoria, a vinculação entre trabalhadores e produtos passa a ser compreendida como uma relação alienante. O trabalho alienante retira dos seres humanos “[...] o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetiva objetividade genérica [...] e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza” (Marx, 2008, p.85, *grifo do autor*). A propriedade privada está contida na definição do que se compreende por trabalho alienado, ou seja, dos indivíduos alienados e alheios a si, assim como das suas próprias vidas. O trabalho alienante é constituído:

[...] Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é

voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem. Por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (Marx, 2008, p.82).

A partir dessa compreensão de Marx, compreendemos que, a alienação é a privação do trabalho produzido, uma vez que, o produto passa a pertencer ao capitalismo. É a negação da essência humana, pois, a natureza humana se manifesta mediante ao trabalho, que possui na sua essência de caráter consciente; dessa forma, o trabalho alienado nega a natureza humana, impossibilitando tal manifestação. (Marx, 2008).

Como já sabemos, “[...] nenhuma produção é possível sem o trabalho passado, acumulado, mesmo sendo este trabalho apenas a destreza acumulada e concentrada na mão do selvagem pelo exercício repetido” (Marx, 2011, p. 57). Sendo assim, a educação foi produzida historicamente pelos seres humanos e deve ser intencionalmente transmitida às gerações futuras, para garantir a formação da consciência de classe, ou seja, para que os trabalhadores se reconheçam como classe e como sujeitos sociais fundamentais e necessários no processo de produção humana. Portanto, os seres humanos não nascem humanos, tornam-se por meio da educação, construindo a sua existência enquanto sujeitos sociais, através das relações sociais (Saviani, 2015).

Para Mészáros (2008, p.115) “o papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência [...] é sem dúvida **um** componente crucial desse grande processo transformador” da sociedade capitalista para uma sociedade que compreende os seres humanos como sujeitos históricos. Em conformidade, Tozoni-Reis (2020) assevera que, para a educação ser compreendida como um importante instrumento no processo de humanização dos seres humanos, necessariamente, o trabalho deve ser visto como princípio educativo. Em outras palavras, a educação não pode estar direcionada para responder aos interesses do sistema capitalista, com objetivo bem definido de exploração e domesticação dos seres humanos, e sim preocupada essencialmente com o trabalho educativo na sua maneira mais elevada.

A formação continuada deve ser compreendida da mesma maneira, pautada na transmissão dos conhecimentos científicos, e não no treinamento de descritores de Língua

Portuguesa e da Matemática, cobrados nas avaliações externas. O favorecimento excessivo desses descritores retira o direito que as crianças têm de aprender outros componentes curriculares (História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física), necessários à formação humana. Tiram delas o direito de serem alfabetizadas efetivamente, visto que o processo da alfabetização é complexo e não envolve somente o ensino de descritores de dois componentes curriculares.

O trabalho como princípio educativo “[...] traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada)” Comparin (2014, p.239). Nas Teses sobre Feuerbach, apontam que, é na e pela práxis, que acontecem a apreensão, interferência e a mudança da sociedade, visto que é uma ação consciente, intencional e planejada.

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente *escolástica* (Marx; Engels, 2019, p.89).

Acerca da “a práxis como critério da verdade”, com a tentativa que Marx não continue sendo compreendido equivocadamente, principalmente no século XXI com o crescimento das *Fakes News* e do negacionismo científico, cuja finalidade é barrar o acesso ao conhecimento, permanência e ampliação dos direitos da classe trabalhadora, inferimos: o conhecimento pode ser demonstrado como verdadeiro somente através da práxis, pois se trata do saber produzido pela humanidade (da teoria).

[...] é pela práxis que os homens constroem o mundo humano em sua materialidade e idealidade, promovendo sua universalidade. A atividade humana, por ser objetivadora, social e consciente, promove tal universalização, dado que apenas se revela possível pela superação dos limites da espécie, superação esta que lhe permite tornar-se cada vez mais livre (Martins, 2004, p.61).

Marx não tem uma obra dedicada especificamente ao tema da educação, embora tenha defendido²⁴ a “educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc” (Marx e Engels, 2017, p.40). A educação trata-se de um processo com

²⁴ Exemplo: nas obras Manifesto do Partido Comunista e Manuscritos Econômico-Filosóficos.

capacidade de contribuir com o desenvolvimento humano na totalidade (visão, audição, olfato, gosto, percepção, vontade, sensação, vontade, etc) (formação humana).

Portanto, a educação precisa contribuir com a apropriação da riqueza material e intelectual produzida ao longo da existência humana, de maneira que cada um de nós consiga objetivar-se enquanto ser humano em constante formação (Marx, 2008). Todavia, no capitalismo, corpos, sentidos e qualidades humanas são controlados, portanto, a emancipação dos seres humanos somente é possível com a superação da propriedade privada.

A emancipação dos sentidos e qualidades humanas refere-se obviamente à propriedade objetivas dos sentidos “apenas se acompanhada da propriedade subjetiva”, deles: o homem deve tomar posse do seu sentir, do seu olhar, do seu agir, do seu pensar no mundo, deve tomar posse de suas ações múltiplas através dos quais dá sentido à vida e não simplesmente tomar posse de objetos (Vieira, 2014, p.254).

Com a libertação da propriedade privada, os sentidos e as qualidades humanas tornam-se humanizados, tanto no aspecto subjetivo quanto objetivo. Assim, os seres humanos passariam a refletir o trabalho como atividade vital, o que não coloca os trabalhadores em posição de estranhamento com o produto do trabalho. Portanto, o resultado do trabalho seria visto não como propriedade privada e seria visto como produto essencial, contribuindo na subjetividade dos seres humanos para satisfazer as suas necessidades, e não mais como um produto que não tem relação com quem o produz.

Duarte (2000) compreende que, para caminhar em direção à emancipação de todos os sentidos mencionados e das qualidades humanas, necessariamente, é preciso considerarmos o processo de desenvolvimento do gênero humano na sua totalidade, pois sem o mesmo, efetuaremos uma análise distorcida dessa questão. Para o autor, o processo de humanização deve ser observado no seu caráter mais elaborado, definido pela crítica da divisão do trabalho e pela apropriação privada dos meios e instrumentos de produção da existência humana, mediante a uma classe social que controla e explora os trabalhadores que possuem como propriedade somente a força de trabalho.

A divisão do trabalho foi a maneira que os seres humanos encontraram para superar os limites da produção. Desse processo surgiu a primeira divisão social do trabalho, que: “[...] cada homem tem uma esfera exclusiva e determinada de atividade, que lhe é imposta, da qual ele não pode se livrar; [...] ele é caçador, pescador ou pastor, ou crítico, e assim deve permanecer, se não quiser perder o seu meio de vida [...]” (Marx; Engels, 2019, p. 29).

Quando produzem somente um trabalho exclusivo, entretanto, o capitalismo suprime as capacidades dos trabalhadores. Mostra que a finalidade é com o resultado do trabalho e com a riqueza material e econômica, e não com o desenvolvimento dos direitos individuais, coletivos e com as potencialidades de evolução intelectual e emocional dos trabalhadores (Marx, Engels, 2019). Esse sistema resulta na valorização dos interesses particulares e desvalorização dos interesses coletivos; os indivíduos tornam-se alienados, uma vez que não são vistos e não se veem como produtores da existência humana.

A divisão do trabalho, ao mesmo tempo que contribuiu historicamente com o processo de desenvolvimento das forças de produção e, portanto, com a capacidade de trabalho humano, contribuindo com a formação de todos os sentidos e das qualidades dos seres humanos, corroborou com o desenvolvimento do processo de alienação. A divisão do trabalho ocorre exatamente a partir do momento em que é realizada a separação do trabalho material e intelectual. Acontece que, no capitalismo, a classe dominante, ao mesmo tempo que possui os meios e instrumentos de produção material, também possui os meios de produção intelectual.

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual, de modo que, geralmente, os pensamentos daqueles a quem faltam os meios de produção de intelectual são, ao mesmo tempo, submetidos a essa classe (Marx, Engels, 2019, p. 47).

No desenvolvimento das forças produtivas, ocorrerá sempre, uma nova divisão de trabalho (Marx, Engels, 2019). Até mesmo no estágio da divisão técnica do trabalho, a mais desenvolvida, contribuiu com o processo de desenvolvimento dos seres humanos; em contrapartida, alienou-os, visto que na sociedade do consumo, a dimensão do trabalho como atividade vital é retirada violentamente dos seres humanos, distanciando-os dos seus valores essenciais.

As mesmas condições são vistas, dado um intercurso mais desenvolvido, nas relações de diferentes nações entre si. Os diferentes estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade; isto é, cada estágio da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que concorre ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho (Marx, Engels, 2019, p.15).

No capitalismo, os direitos sociais não se desenvolvem da maneira como deveriam, de modo a atender todas as necessidades da classe trabalhadora. O capitalismo, apesar do seu progresso, unilateral, não consegue satisfazer as suas próprias necessidades, gerando ciclo vicioso de consumo pelo consumo, próprio do sistema para sobreviver às suas próprias crises. Diante dessa conjuntura, os trabalhadores ficam privados de uma vida plena de sentido, submetida à escassez econômica e à mediocridade intelectual, limitando-os somente às necessárias para sobreviver e produzir a sua própria existência. Dessa forma, os valores defendidos pela classe dominante representam uma falsa compreensão da realidade (aparente), visto que, embora tentem demonstrar preocupação com os direitos coletivos, na verdade, estão comprometidos com os próprios direitos, de maneira individualizada.

Diante do que foi abordado, a força da classe dominante não pode ser subestimada, pois vem avançando nos seus objetivos mundialmente (Marx, Engels, 2019). Até mesmo as crises econômicas, ambientais e as guerras ocasionadas pelo próprio capitalismo contribuem para o processo de desumanização e distanciamento da apropriação da riqueza material e intelectual. Sendo assim, embora seja um desafio frente aos ataques regulares, contrários aos direitos e ao progresso das minorias, é necessário garantir uma educação escolar e formação continuada que possibilite aos estudantes e professores acesso aos conhecimentos mais sofisticados. Não se trata de uma tarefa rápida e fácil, todavia, estamos resistindo mediante às pesquisas e participações em sindicatos, associações, partidos políticos de esquerda e organizações comunitárias.

2.2 Pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica²⁵ foi elaborada desde o final da década de 1970, ainda na Ditadura Militar, pelo professor Dermeval Saviani²⁶. Nesse período, o Brasil encontrava-se com inúmeros problemas sociais, políticos e econômicos que recaiam, especialmente nos

²⁵ Antes foi denominada de Pedagogia Revolucionária e Pedagogia Dialética. Destacamos alguns acontecimentos que contribuíram com criação dessa teoria: em 1979, começou a ser formulada diante das discussões realizadas na primeira turma de doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC); em 1982, publicação do artigo *as teorias da educação e o problema da marginalidade*, na Revista *Cadernos de Pesquisa e Pesquisas em Educação*; em 1982, publicação do artigo *Escola e Democracia: a teoria da curvatura da vara I e Escola e Democracia: além da curvatura da vara* na Revista Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1983, os artigos publicados anteriormente, compuseram o livro *Escola e Democracia*. em 1984, criação da Disciplina *Pedagogia Histórico-Crítica* na PUC-SP e em 1991, publicação livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2011, 2024; Araújo, Gonçalves, 2022).

²⁶ Conforme o currículo lattes, Saviani é professor emérito da UNICAMP, pesquisador Emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

trabalhadores. Diante dessa conjuntura, o povo passou a reivindicar a realização de eleições presidenciais direitas para Presidente da República, movimento popular conhecido como *Diretas Já*, formado por intelectuais, artistas, igreja católica e outras denominações religiosas e partidos políticos (Junior, Neto, Alves, 2019).

Diante dessa realidade, no âmbito educacional, a Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no “quadro das “tendências críticas da educação brasileira” (Saviani, 2011, p.8), em resposta às *Teorias Não-Críticas* e às *Teorias Críticas-Reprodutivistas* (Quadro 3). Esclarecemos que, mesmo com as divergências²⁷, existem outras pedagogias que fazem parte do grupo das tendências críticas da educação brasileira/Pedagogias Contra-hegemônicas, tais como: Pedagogia Progressista Libertadora (Paulo Reglus Neves Freire), a Pedagogia Progressista Libertária (Lobrot, C. Freinet, Miguel Gonzales) e a Pedagogia "Crítico-Social dos conteúdos (José Carlos Libânio).

Quadro 3 - Síntese das principais características das Teorias não-críticas e Teorias crítico-reprodutivistas

Teorias	Pedagogias	Principais características	Alguns autores
Não-Críticas	Tradicional	Difundir conhecimento. Centrado do professor. Preocupação central: aprender. Aulas expositivas. Ênfase dos conteúdos cognitivos. Educação diretiva. Alunos atentos e disciplinados.	Filósofos Humanistas ou clássicos. Johann Friedrich Herbart
	Nova	Difundir conhecimento. Professor como orientador de aprendizagem. Preocupação central: aprender a aprender. Trabalho em grupos. Educação não-diretiva.	John Dewey Jean-Ovide Decroly Anísio Spínola Teixeira Fernando de Azevedo
	Tecnicista	Formar indivíduos competentes para aumentar a produtividade da sociedade. Preocupação central: aprender a fazer. Burocracia e fragmentação da aprendizagem. Ênfase dos meios educativos, em detrimento do professor e aluno. Estudos programados e estudos dirigidos.	Theodore Schultz Burrhus Frederic Skinner. Roberte Gagné Raimundo Valnir Cavalcante Chagas

²⁷ Exemplo de divergência entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Progressista Libertadora: A primeira, como sabemos, tem como centralidade a defesa do acesso aos conhecimentos mais elaborados, por todos os indivíduos. Já a segunda, centra-se no saber popular, “[...] preconizando “uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, busca transformá-las em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular (Saviani, 2021, p.173). Destacamos também as convergências entre essas duas pedagogias contra-hegemônicas: compreendem que, a educação tem condição de contribuir com o processo de conscientização dos trabalhadores, tornando-os sujeitos preparados para transformar a sociedade. Sendo assim, as duas tendências fazem críticas ao modelo de educação defendido pela classe dominante que torna a população submissa aos seus interesses (Saviani, 2021).

Críticos-Reprodutivistas	Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica	Inculcação da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas (caráter arbitrário e violento). Reprodução das desigualdades sociais através da reprodução da cultura dominante. Tentar usar a escola como instrumento de superação da marginalidade e dissimular sua função de reprodução.	Pierre Bourdieu Jean Claude Passeron
	Escola como Aparelho Ideológico do Estado	Inculcação do saber e da ideologia dominante. Legitimação da divisão social do trabalho e da divisão da sociedade em classe. Teorias que atribuem à educação a função de equalizadora social são ideológicas (dissimuladas). Recalcamento da ideologia da classe trabalhadora. A escola é um A.I.E e serve para apenas à burguesia. Admite a ideologia da classe dominada, mas fora da escola.	Louis Althusser
	Escola Dualista	A escola estaria dividida em duas grandes redes: a Primária-Profissionalizante e a Secundária-Superior. A escola exerceria um papel seletivo, direcionando cada indivíduo para uma trajetória de acordo com sua classe social. Formação da força de trabalho e legitimação das desigualdades.	Christian Baudelot Roger Establet

Fonte: Saviani (2024) e Santo (2023).

O grupo das *Teorias Não-Críticas*, compreende a educação como mecanismo de equalização social e de superação da marginalidade. “A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor dos seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não se pode como deve ser corrigida” (Saviani, 2024, p. 4). A correção dessa falha, conforme as *Teorias não-Críticas*, deve ser resolvida pela educação. Sendo assim, esse grupo pedagógico compreende que a educação tinha condição plena de garantir a união da sociedade e de resolver os problemas presentes na sociedade (Saviani, 2024).

O grupo das *Teorias Críticas -Reprodutivistas*, desenvolvidas na década de 1970 na França e influenciou a educação da América Latina, compreende a educação como instrumento de discriminação social, como um fator que contribuiu para a marginalização. Diferente das *Teorias Não-Críticas*, estas compreendem que, “[...] a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (Saviani, 2024, p. 4), visto que a classe dominante se apropria da riqueza material, levando os demais à

marginalização. Nesse contexto, a educação é determinada socialmente, sendo assim, reforça a dominação e legitima a marginalização.

As *Teorias Não-Críticas* pretenderam ingenuamente solucionar o problema da marginalidade por meio da escola, mas nunca tiveram sucesso. Já as *Teóricas Críticas-Reprodutivistas* explicaram a razão do fracasso da educação que, na realidade, seria êxito da escola, por ter como finalidade a reprodução da desigualdade, da segregação e da marginalidade. Em ambos os grupos, os conhecimentos mais elaborados ao longo da existência humana não são considerados prioridade da educação e contribuíram para o aumento das desigualdades sociais (Saviani, 2024).

Inferimos que, ao contrário da concepção dessas teorias, a educação escolar somente consegue contribuir com o processo de superação das desigualdades sociais, a partir da formação da consciência dos seres humanos, portanto, são esses que, possuem capacidade concreta de mudar a organização da sociedade. A escola não está isolada do restante da sociedade, portanto, sofre com as mudanças que acontecem fora do seu ambiente. Logo, não se pode esperar que dentro dela exista a solução definitiva para resolver todos os problemas da sociedade, visto que a escola é materialmente determinada pelos interesses das frações de classe hegemônicas (Saviani, 2024).

Com base nestas constatações, Saviani (2024) anuncia a necessidade da elaboração de uma nova teoria (Pedagogia Histórico-Crítica). Para isso, lança as bases dessa pedagogia: a compreensão dos determinantes objetivos e materiais, a prática social como ponto de partida e chegada, superação da autonomia e independência absolutas da escola em relação às condições sociais. Essas bases conseguiriam superar a ingenuidade, o idealismo, a incompreensão da história e da consciência dos condicionantes sociais das *Teorias Não-Críticas* e as *Crítico-Reprodutivistas*. Todavia, demandaria disposição dos professores para lutar permanentemente contra a seletividade, discriminação e desvalorização da educação. Diferente das outras teorias mencionadas, lutar contra a marginalização significaria garantir aos trabalhadores o direito ao ensino de qualidade efetivamente, considerando o contexto da sociedade (Saviani, 2024).

Considerando conflito entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, Saviani (2024) elaborou três teses: 1ª tese (filosófico-histórica) - do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova); 2ª tese (pedagógico-metodológica) - do caráter científico do

método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos e a 3ª tese (político-educacional) – “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e “de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, p.30, 2024). Acrescentou ainda que, todas são políticas, entretanto, a primeira é considerada a tese geral e as duas primeiras serviram como premissa para a formulação da terceira (conclusiva) (Saviani, 2024).

Conforme já mencionamos, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova compreenderam a escola como salvadora da humanidade, com capacidade para, unilateralmente, transformar e resolver os problemas da sociedade. O próprio Saviani (2024), mencionou que, não tinha como finalidade esgotar as suas considerações e formulações acerca dessas abordagens pedagógicas. Ao contrário, tinha como finalidade compreendê-las/superá-las, possibilitando o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do processo de incorporação por superação dos métodos da escola tradicional e da escolanovismo.

Criada com base nas contribuições de Marx, conforme afirma Saviani (2011, p.80), “[...] a pedagogia histórico-crítica, trilhando as sendas abertas por Marx, situa-se além e não aquém das pedagogias tradicionais modernas, habilitando-se a enfrentar os desafios postos à educação na sociedade atual para além do horizonte do capitalismo [...]”. Ou como descreve no Prefácio do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, marxismo é teoria com condição plena de contribuir com a transformação da sociedade, visto que,

[...] configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias das adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico, confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente do pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (Saviani, 2011, p. 18).

Dessa maneira, o autor apropriou-se do referencial teórico de Karl Marx para fundamentar a criação da Prática Pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, com finalidade de compreender a história da existência humana e a sua produção, para ter condições concretas para problematizar a função social da educação escolar, tal como a possibilidade de a educação contribuir com a transformação da sociedade, com esforço de atender as necessidades da classe trabalhadora.

Além do Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica apropriou-se da Psicologia Histórico-Cultural como fundamento psicológico da educação. Conforme Duarte (2013), a Psicologia Histórico-Cultural, como teoria psicológica, é somente um dos fundamentos da educação escolar, que possui condições concretas de contribuir com o trabalho educativo. Todavia, para que isso aconteça, “[...] é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a Filosofia, a Sociologia, a História, a Didática [...]” (Duarte, 2013, p.20). Com isso, afirma que, na relação entre Psicologia Histórico-Cultural e a prática educativa, existirá necessariamente a mediação de uma teoria pedagógica, visto que essa não é uma pedagogia, mas sim um dos fundamentos de uma pedagogia.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, além de ter o Materialismo Histórico-dialético com fundamento, compreendem que, é através do trabalho que as demais atividades da realidade social são produzidas. Além disso, colocam a educação escolar com capacidade de contribuir com o processo de superação da sociedade capitalista. Duarte (2013) assevera que a Pedagogia Histórico-Crítica possui capacidade concreta de realizar às mediações necessárias entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação escolar. Acrescentamos que, a Psicologia Histórico-Cultural teve como criadores, os psicológicos Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), dentre outros.

Considerando a vinculação entre estas correntes teóricas, compreendemos que a “[...] educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2011, p.11). Cabe mencionar que, a natureza do trabalho educativo encontra-se na categoria de Trabalho Não Material, que se desdobra em duas. A primeira categoria são “[...] às atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos (Saviani, 2015, p.286). Nesse, necessariamente, existe um tempo entre a produção do produto e consumo. Já a segunda categoria, “[...] diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção” (Saviani, 2015, p.286). Nesse não existe intervalo entre o produto e o consumo, visto que dois atos ocorrem ao mesmo tempo. O autor explica que:

É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que

ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos (Saviani, 2015, p.287).

O trabalho educativo, como já sabemos, é produzido historicamente pelos seres humanos, sendo assim, sabemos quais são os elementos que formam e que são peculiares aos seres humanos. Entretanto, esses componentes, relevantes para a formação humana, somente serão efetivados se forem assimilados e incorporados durante o processo da educação, em especial à educação formal. A escola é o espaço com condição e precisa se preocupar com a socialização do “[...] conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2011, p.14). Desse modo, o autor compreende que a escola tem como compromisso específico a transmissão dos saberes objetivos.

[...] Ora, o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (Saviani, 2011, p.17).

Dessa maneira, a educação é inseparável da sociedade, por ter como função particular educativa, propriamente pedagógica, vinculada ao conhecimento. O autor refere-se ao conhecimento clássico que é um “[...] conjunto de produções humanas que resistiram às contingências socioculturais do contexto do seu tempo histórico, sendo uma conquista importante em outros períodos como uma expressão rica de objetivações humanas” (Andrade, 2023, p. 17), com capacidade de contribuir com a formação humana. O ensino desses conhecimentos clássicos precisa ser de caráter intencional. A seleção dos conteúdos e a maneira como se dará o processo de ensino e aprendizagem não podem ser secundarizados; esses são objetos do trabalho educativo (Saviani, 2024).

Temos consciência de que, na sociedade capitalista, a valorização e seleção dos conteúdos clássicos e da própria escola será uma tarefa desafiadora. A ideologia dominante nesse sistema defende o esvaziamento da teoria e a valorização da prática, privatização das escolas públicas, implantação da gestão empresarial, desvalorização formativa e salarial e

responsabilização do trabalho docente pelos resultados alcançados nas avaliações externas e internas. Sendo assim, os capitalistas não querem uma escola voltada à classe trabalhadora, mas sim para atender os seus objetivos.

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados necessários à humanização e de métodos igualmente adequados apropriação da humanidade social e historicamente construída (Marsiglia, 2011, p.7).

Portanto, para além do resgatar “[...] a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, considerando o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (Saviani, 2011, p.84), possibilitando que as novas gerações presentes e futuras tenham acesso ao saber sistematizado, é necessário resistir e lutar contra os ataques do capitalismo coletivamente por meio da ocupação dos lugares de destaques da sociedade, oportunizando que os trabalhadores possam participar com igualdade ou superioridade das decisões que interferem na sociedade.

Acerca do trabalho educativo e dos resultados que este produz e da formação humana, Duarte (2012, p.11) afirma que, para o indivíduo ser humanizado precisa se apropriar “[...] dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização” constituídos durante a história da humanidade. Além disso, esses precisam agir singularmente, produzindo novos elementos culturais que farão parte do processo de construção dos conhecimentos históricos que serão incorporados às gerações futuras; ao fazer isso, produzem novos seres humanos conscientes.

Reafirmamos o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica quando esta defende o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. A sua formação escolar, defensora da humanização dos seres humanos, contribui com o movimento histórico e de suas contradições, ao ponto que tenham capacidade de interferir na condição de sujeitos sociais para superar o modo de produção da sociedade capitalista. Como se trata de uma ação consciente sobre a finalidade da ação pedagógica, necessita de planejamento acerca do ensino e no que se espera atingir com o processo de ensino e aprendizagem (Martins, 2013).

Especificamente, acerca da Prática Pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani aponta cinco momentos interdependentes (Quadro 4), para superar o ideário defendido pelas teorias pedagógicas tradicionais, da Escola Nova e Tecnicista, o caráter não dialético das teorias crítico-reprodutivistas, e das pedagogias do aprender a aprender que estão articuladas às concepções neoliberais, e possibilitando aos estudante acesso aos conhecimento mais elaborado pela humanidade, com condições de orientar o trabalho pedagógico dos professores.

Quadro 4 - Momentos da prática Pedagógica Histórico-Crítica

Momentos	Características
Prática Social	Início da prática educativa que é comum aos professores e estudantes, mas considerando o nível de compreensão de cada um.
Problematização	Acontece a identificação dos principais problemas colocados pela prática social.
Instrumentalização	Momento que acontece a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos das perguntas da prática social.
Catarse	Ideias, concepções, habilidades novas constituídas a partir da compreensão da prática social a que se ascendeu.
Prática Social	Momento de chegada à prática social modificada, ou seja, a passagem da síncrese à síntese. Aqui a compreensão torna-se mais orgânica.

Fonte: Adaptado de Saviani (2024, p. 79 - 82) e Marsiglia (2011, p. 23)

Antes de mencionarmos as características de cada momento, apontamos que, no decorrer da prática pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, a catarse dá-se ao longo dos processos, todavia, este é o momento que o estudante tem condição de perceber na totalidade aquilo que não conseguia visualizar antes, partindo de uma visão fragmentada que se modifica intelectualmente. Assim, os momentos elaborados pelo professor Saviani possuem um caráter dialético que contribui concretamente com a assimilação dos conhecimentos pelos estudantes.

A *Prática Social (inicial)*, ponto de partida da prática educativa, a aula começa de maneira dialógica, participativa e deve ser considerada a realidade social dos estudantes, despertando a consciência crítica. Neste momento, os estudantes, possuem uma compreensão sincrética, sem segmentação, com as relações que formam a totalidade. Já o professor, “[...] tem uma “síntese precária”, por possuir um conhecimento e experiência em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos (Marsiglia, 2011, p. 23). Os estudantes e professores partem da mesma prática social, todavia, em situações culturais e níveis de compreensão diferentes (Saviani, 2024), como exemplo, os professores possuem uma bagagem significativa de conhecimento adquirida na formação inicial, continuada, cursos de extensão e pesquisa.

Ressaltamos que a *Prática Social* não tem relação com as demandas do cotidiano, todavia isso não significa que o conhecimento no senso comum não possa ser considerado para o início da prática pedagógica, mas não é condição para a *Prática Social* por dois motivos, quais sejam:

[...] porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se aos conhecimentos “em si” e a forma de conhecimento da escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si”. [...] decorre na primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que por isso não deva criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados (Marsiglia, 2011, p.24).

Assim, a finalidade primordial da prática educativa, na *Prática Social*, é a busca pela apropriação do saber organizado produzido pela humanidade. Na problematização, é o momento em que se trata de “[...] detectar que algumas questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2024, p. 57). É nesse instante que o professor precisa apresentar ao estudante os motivos pelos quais o conteúdo que será trabalhado foi selecionado e faz parte do percurso formativo dos alunos, e que “[...] precisa ter claro como orientará o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e os seus objetivos de ensino” (Marsiglia, 2011, p 25).

A *instrumentalização* acontece no momento de apropriação dos [...] dos instrumentos teóricos e necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (Saviani, 2024, p. 57). Vale lembrar que tais instrumentos (teóricos e práticos) foram estabelecidos historicamente pela sociedade e serão transmitidos pelos professores, trabalhando os conceitos e a estruturação dos conhecimentos científicos. A apropriação desses instrumentos pelos estudantes possibilita que esses possam equacionar os problemas do momento anterior, possibilitando que conheçam os problemas de maneira mais sintética e, conseqüentemente, elaborem novas respostas para os problemas postos (Marsiglia, 2011). Além disso, “a apropriação dos instrumentos [...] permite a apropriação pelos indivíduos, tornando “órgãos da sua individualidade” o que foi construído socialmente ao longo da história humana (Marsiglia 2011, p. 25).

A *catarse* é o “momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa. Há uma transformação e aprendizagem efetiva

acontece” (Marsiglia 2011, p. 26), ou como afirma Saviani (2024, p. 57), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformado agora em elementos ativos de transformação social”. Considerando que é um processo complexo, em síntese, podemos dizer que o momento em que os estudantes manifestam uma compreensão dos conteúdos e objetivos desenvolvidos pelos professores, incorporando-os como uma “segunda natureza” (Saviani, 2007, 2024).

Desse modo, a *Prática Social* (modificada) que não é mais a mesma da inicial, pois aqui, “[...] ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica (Saviani, 2024, p. 58). Em outras palavras, os estudantes conseguiram atingir um novo nível de progresso (de síncrese para síntese), com capacidade de proporem soluções para os problemas sociais a partir dos conhecimentos históricos apropriados na escola nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e conteúdo.

Compreendendo a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria pedagógica, esta não se resume somente aos cinco momentos mencionados (que não se separam em uma sequência linear, mas se interpenetram), visto que incorpora um conjunto de conhecimentos filosóficos, políticos e artísticos estabelecidos pela sociedade historicamente, assim pode ser vista como uma teoria que possibilita o diálogo entre professores e estudantes, entre os estudantes, e entre estes e a cultura humana, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem, de fundamentação para criação de políticas e programas educacionais para formação continuada de professores e o processo de alfabetização, e com a construção de uma sociedade que respeite, considere, e valorize os trabalhadores.

Diante dessa discussão, percebemos que a Pedagogia Histórico-Crítica, tem uma posição bem definida, quando assevera a existência da realidade objetiva e a possibilidade do conhecimento objetivo; compreende a educação como um ato intencional, planejado, sistemático e metódico; defende a relevância da escola, dos professores, dos conteúdos, da valorização da formação docente, do planejamento e da avaliação voltada para medir os conhecimentos dos estudantes e a luta pela elaboração de políticas públicas eficazes comprometidas com os mesmos valores desta teoria pedagógica.

Da mesma forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, tem uma posição bem objetiva: opõe-se à propriedade privada dos meios de produção, à sociedade capitalista e a divisão em classes

sociais; ao liberalismo; à pedagogia de projetos; às pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas; ao pragmatismo, a desvalorização da teoria, ao positivismo, ao idealismo e ao relativismo, ao multiculturalismo, ao construtivismo, neotecnismo, a desvalorização da escola, dos professores, da formação e do currículo escolar, dentre outras. Em síntese, opõe-se à organização social presente e a todas as perspectivas cuja finalidade é fortalecer, no campo educacional, o interesse do capitalismo e sua reprodução.

Na próxima subseção, trataremos da formação continuada de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

2.3 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para formação continuada de professores

A formação continuada de professores, fundamentada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, deve ser compreendida como resultado da sua concepção sobre o trabalho educativo. Portanto, a partir dessa teoria pedagógica, a formação continuada não pode ser reduzida a uma simples capacitação, atualização, treinamento, reciclagem e qualificação dos professores, visto que essas concepções de formação, que possuem caráter instrumentalista, reflexiva de responsabilização do trabalho docente, não têm compromisso com a formação humana, mas sim, com uma formação aligeirada e pautada somente nos conhecimentos da prática, com finalidade de atender aos interesses do mercado de trabalho.

Esses tipos de concepções de formações continuadas buscam treinar os professores para trabalharem habilidades e competências nas suas salas de aula, sem considerar os aspectos sociais, as condições de trabalho e os problemas próprios da escola e do processo ensino-aprendizagem. São processos formativos que tolhem a capacidade dos professores em elaborar as suas críticas, como se fossem profissionais que não conseguissem pensar e expressar o que pensam. A intenção é justamente essa, pois nas concepções desses processos formativos, presentes nas políticas e nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores²⁸, os professores precisam aplicar certas habilidades e competências em sala de aula, por meio de conteúdos e atividades engessadas, sem preocupação com a formação crítica/humana dos estudantes.

Conforme Pinto (1993, p.109), o professor precisa entender que “[...] a fonte da sua aprendizagem, da sua formação, é sempre a sociedade”, uma vez que a sociedade e a

²⁸ Abordada nas duas próximas seções.

educação se relacionam e influenciam-se mutuamente. O conteúdo e a forma da educação, devido ao processo histórico do desenvolvimento social, são modificados pela própria ação humana para atender as suas necessidades (trabalho). Em períodos de rápidas mudanças no processo social, os professores encontram-se provocados a conceber a noção crítica da função docente em meio às novas necessidades social e educacional (Pinto, 1993).

O autor explica que, a formação dos professores acontece de duas maneiras diferentes: “[...] a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc. e a via interior, a qual é a indagação que cada professor se submete, relativa ao cumprimento do papel social” (Pinto,1993, p.113). Assim, não são somente cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, ofertados em instituições públicas e privadas, sendo considerados momentos formativos. O autor considera que, a leitura de artigos, livros, ensaios e participação em eventos educacionais também formam os professores. As próprias indagações internas dos professores, que surgem da sua atuação e por meio de debates e sugestões que outros colegas fazem acerca de determinado assunto, são momentos formativos (Pinto,1993).

Para Mazzeu (2010), além de concordar com o autor supracitado, acrescenta que, a própria participação política e a apropriação cultural podem ser compreendidas como momentos formativos. Portanto, a formação continuada de professores, além dos cursos (extensões, aperfeiçoamentos, especializações, mestrados, doutorados), engloba as participações dos professores em eventos educacionais (Seminários, Congressos, Colóquios), leituras e escrita de resenhas, artigos, livros, dentre outras atividades semelhantes.

A verdadeira formação de professores é “[...] aquela que acontece por meio da e na própria prática (tanto a sua prática educativa quanto sua participação na prática social) (Mazzeu, 2010, p.59). Diante dessa concepção, a formação continuada, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem como preocupação responder “[...] a necessidade de preparar agentes ativos e qualitativamente críticos [...]” (Matias, 2022, p.180) e com o comprometimento com a organização e seleção dos conteúdos clássicos, considerando as condições objetivas para concretização dela na prática pedagógica.

Compreender a formação continuada, nessa perspectiva, significa “[...] pensá-la em sua estrutura, em sua essência, em sua materialidade concreta, e não no imediatismo que a realidade propõe, na sua aparência [...]” (Mussucato, Akamine, Azevedo, 2012, p.138). A formação deve preparar os professores para trabalharem com a prática social e não com os

conhecimentos não científicos (senso comum) desses profissionais, como é esperado pelas pedagogias neoliberais, “[...] adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida do seu grau de alienação. A prática social é como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico” (Marsiglia; Martins, 2013, p.98), que deve ser compreendido pelos professores.

Na formação continuada de professores, não pode existir à dicotomia entre teoria e prática, por serem momentos diferentes, porém, inseparáveis: “[...] a prática igualmente depende da teoria, já que a sua consistência é determinada pela teoria. [...] sem a teoria e a prática resulta cega, tateante, perdendo a sua característica específica de atividade humana” (Saviani, 2007a, p.108). A prática se configura, ao mesmo tempo, como fundamento, critério da verdade e finalidade da teoria. A teoria sem relação com a prática é compreendida como contemplação e a prática desvinculada da teoria como espontaneísmo (Saviani, 2007a). O autor, demonstra preocupação com a superação da relação excludente entre ambas, articulando-as como uma unidade que contrapõem entre si, dinamizando-as e colocando-as em movimento na prática pedagógica.

Dessa maneira, o momento da Prática Social da Pedagogia Histórico-Crítica, especificamente a prática social dos professores, não está relacionada com a prática cotidiana (vivências e experiências) desses profissionais, visto que envolve um processo mais elaborado que engloba a humanidade na reprodução e produção da própria existência da prática social. A prática social, trata-se de um processo dialético e contraditório, visto que abrangem as necessidades criadas pelos próprios seres humanos (Mazzeu, 1998).

Embora a prática social não tenha relação com a prática cotidiana dos professores, conforme mencionamos, o autor esclarece que, a prática social no âmbito da formação de professores, “[...] implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, da sua memória, do seu saber prático, mas uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano” (Mazzeu, 1998, p.11). Dessa forma, o autor compreende que, para o rompimento com a prática do cotidiano na formação de professores, faz-se necessário que os professores se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, com ênfase, nos conhecimentos científicos.

Diante disso, a formação continuada defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica não desconsidera o trabalho educativo, compreendido como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p.12). Quando o trabalho educativo é desprezado no processo formativo, como acontece nas pedagogias neoliberais, a formação passaria a atender aos valores neoliberais - regulando e controlando o processo formativo e o trabalho dos professores e as suas práticas pedagógicas. Sendo assim, é necessário defender a formação continuada pautada no trabalho educativo como uma atividade que exerce a mediação:

[...] entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos educandos (Mazzeu, L 2008, p.1)

Essa definição de trabalho educativo compreende que os seres humanos têm capacidade de alcançar a liberdade plena a partir da própria ação contra o capitalismo, visto que o trabalho educativo está relacionado com o trabalho como vital na formação humana e evolução da humanidade. Desse modo, a formação continuada de professores deve partir de uma situação concreta de trabalho para construir a sua crítica, buscando soluções plausíveis, principalmente na coletividade, para solucionar os problemas enfrentados pelos professores na profissão do magistério, sempre pautados nos conhecimentos científicos.

A formação continuada, para a Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] pode conferir o papel central do conhecimento elaborado, usando a prática social como o ponto de partida, procurando articular a escola com a luta de classes” (Matias, 2022. p. 181), compreendendo que os professores precisam se apropriar das concepções de trabalho, dos conhecimentos escolares e do desenvolvimento da humanidade, para superar o que a classe dominante domina. Conforme Saviani (2007b, 2024), o domínio desses valores está relacionado com ao trabalho educativo que precisa observar dois elementos relevantes no processo da formação continuada: a identificação dos elementos culturais que precisam ser apreendidos pelos professores e depois, encontrar maneiras mais elaboradas para que os objetivos do ato de aprender sejam concretizados.

Em síntese, cabe reforçar que, a formação continuada de professores na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica tem como centralidade: o domínio do saber objetivo referente aos conteúdos do processo formativo e como esses serão transmitidos; o domínio da concepção dialética, possível de criar ação e reflexão autônoma e crítica e a formação pautada na ética-política direcionada por valores e princípios que possam oportunizar aos professores

utilizar o saber objetivo como mecanismo para promover o desenvolvimento dos estudantes e do seu próprio progresso humano (Mazzeu, 1998).

Na próxima subseção, a partir das bases conceituais que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica (Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural), trataremos do processo de alfabetização nesta perspectiva.

2.4 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o processo da alfabetização

As pedagogias hegemônicas não conseguiram solucionar os problemas da alfabetização (garantir apropriação da escrita e leitura e acesso e permanência das crianças nas escolas, dentre outros). Entretanto, conseguiram produzir “[...] “contradições importantes e deixando brechas para repensarmos um ensino propulsor de uma aprendizagem qualitativa, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação aos procedimentos didáticos [...]” (Dangió, Martins, 2018, p. 62). Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica não desconsidera as contribuições das Pedagogias hegemônicas, ao contrário, contesta e incorpora algumas e transforma outras; superando-as.

O caráter científico do método da Pedagogia Tradicional é visto como núcleo válido pela Pedagogia Histórico-Crítica, ao priorizar o encadeamento progressivo das ações pedagógicas e a transmissão dos conteúdos historicamente como garantia de acesso pelas camadas populares aos saberes produzidos pela humanidade. Por outro lado, nega como eram realizadas as conduções dos processos educativos, pois os professores, não somente os alfabetizadores, eram vistos como detentores únicos dos saberes (Dangió, Martins, 2018).

A Pedagogia da Escola Nova colocou os alunos no centro do processo educativo e negligenciou “[...] os conteúdos como ferramentas psíquicas imprescindíveis ao entendimento dos fenômenos e, por conseguinte, para se tornarem verdadeiramente ativos na realidade concreta [...]” (Dangió, Martins, 2018, p.63). As autoras afirmam que a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das pedagogias hegemônicas pelos objetivos, visto que ela defende a formação dos educandos e a transformação da sociedade; e pelos meios, uma vez que, defende a transmissão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, formados pela influência da cultura, ou seja, pelas objetivações e apropriações estabelecidas pelos indivíduos no desenvolvimento da humanidade.

Após compreender algumas das propostas de superação da Pedagogia Histórico-Crítica, abordemos o desenvolvimento da escrita, uma vez que consideramos essencial que os

professores alfabetizadores estejam cientes dos aspectos relacionados à psicologia e à história. Conforme Luria (2010), a aquisição da escrita constitui uma técnica cultural intrincada, que abrange não somente as interações de ensino-aprendizagem, mas também o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, promovendo a formação de novos sistemas e estimulando diversas áreas do intelecto. Ao começarem a escrever de maneira convencional, antes mesmo de alcançarem o estágio padronizado na educação formal, as crianças se apropriam de uma variedade de contribuições culturais que as auxiliam na escrita e na leitura de forma rápida.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (Luria, 2010, p.143).

As técnicas primitivas de escrita desenvolvidas pelas crianças, antes mesmo do processo de alfabetização formal, como mencionou Luria (2010), representam potencialmente o primeiro estágio da escrita dos alunos. Todavia, o patrimônio e a habilidade adquirida servirão como preparação para o desenvolvimento da escrita das crianças (sistema de signos culturalmente elaborado pela humanidade) (Luria, 2010). A partir dessas premissas, apresentamos os cinco estágios do Desenvolvimento da Escrita, elaborados com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, mas antes adiantamos duas considerações.

As etapas das Psicogêneses (rabisco; escrita silábica/sem e com valor sonoro; silábico-alfabético e alfabético), que os alunos precisam vencer cada etapa para passar para a próxima, não podem ser substituídas pelos estágios do Desenvolvimento da Escrita. Substituí equívocadamente, pois a alfabetização permaneceria mantendo os mesmos valores hegemônicos do construtivismo (Mazzeu, Francioli, 2018). Da mesma forma, Sens (2024), afirma que, as crianças não precisam passar necessariamente e rigorosamente por cada estágio, uma vez que, possuem especificidades e necessidades distintas (Sens, 2024).

Além da evolução da escrita não ter acontecido de maneira linear, o que estaria em desacordo com os próprios pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, os fatores internos (sociais, econômicos, políticos, dentro outros) também influenciam no processo de ensino das crianças. Outrossim, desenvolver atividades para cada estágio do Desenvolvimento da Escrita,

pode tornar o ensino excessivamente mecânico, distante dos valores defendidos pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica (Sens, 2024).

No primeiro estágio, a *Pré-escrita ou Pré-Instrumental*, entre 3 e 4 anos, as crianças conseguem compreender que os adultos escrevem e querem imitá-los com as técnicas que possuem (relações intrapsíquicas), utilizando a escrita como um brinquedo (Luria, 2010). Quando estão escrevendo, então somente “[...] associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em "escrever como os adultos" [...]” (Luria, 2010, p.149), ou seja, sem atribuir significado à escrita. Neste estágio, os professores alfabetizadores precisam oferecer atividades aos alunos que contribuam na superação do aspecto imitativo, utilizando registros gráficos que desempenhem função mnemônica: leitura de história e solicitar que a reconte e realizar brincadeiras e pedir que expliquem as regras utilizadas) (Martins; Marsiglia, 2015).

No segundo estágio, a *Escrita Não-Diferenciada*, entre 4 e 5 anos, a criança, “[...] tendo ligado, pela primeira vez, o objeto lembrado com algum signo, a criança deve dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico” (Luria, 2010, p.161). As escritas (rabisco indiferenciado) das crianças continuam sem significado, entretanto, auxiliam na memória, ou seja, utilizam a escrita realizada para lembrar de algo que foi solicitado pelos professores (exemplo).

No terceiro estágio, a *Atividade Gráfica Diferenciada*, entre 4 e 5 anos, as crianças que realizavam escrita não diferenciada passam a realizar escrita diferenciada, entretanto, utilizam abordagens próprias para lembrar do que escreveram (Luria, 2010). Neste estágio, possibilitando que as crianças superem o anterior, é necessário trabalhar usando os números, as quantidades e as formas. Esses dois fatores fazem as crianças superarem os aspectos como da imitação e da ausência de expressão, ajudando-os a realizar a “leitura” daquilo que escreveram (Luria, 2010; Sens, 2024). Os professores alfabetizadores podem trabalhar com diferentes atividades: contagens de diferentes objetos, representação de quantidades, diferenciar objetos considerando suas formas, tamanhos, cores, dentre outros (Martins, Marsiglia, 2015).

No quarto estágio, a *Escrita Pictográfica*, entre 5 e 6 anos, pretende-se fazer as crianças superarem a utilização do desenho como técnica de registro, superando e avançando

para a escrita simbólica (próximo estágio). Luria (2010) esclarece que algumas crianças não²⁹ fazem uso deste estágio por imagens, convivendo mais com o alfabeto em si, usando as letras e esquecendo os desenhos como mecanismo de memorização. Neste estágio, os professores alfabetizadores podem utilizar situações nas quais o registro é dificultado por meio do desenho: escrita de frases, substantivos abstratos, adjetivos, verbos e leitura e escrita do alfabeto (silabar e representar graficamente) (Martins, Marsiglia, 2015).

No quinto estágio, a *Escrita Simbólica*, as crianças com 6 anos já reconhecem as letras do alfabeto com as quais tiveram contato e compreendem como podem ser utilizadas para escrever. Contudo, ainda não apresentam habilidade de formar palavras com significados e escrevem de maneira aleatória. Neste mesmo estágio, as crianças começam a dominar os modelos dos traçados convencionais das letras (Luria, 2010).

É um estágio que tem como finalidade “ampliar o uso do sistema alfabético dominando suas particularidades” (Martins, Marsiglia, 2015, p. 69). As autoras afirmaram que, essa ampliação poderia ser realizada com atividades (leitura e escrita individual e coletiva, atividade de leitura e escrita que possibilitem o domínio do sistema de escrita e averiguar suas próprias escritas e refazê-las) realizadas pelos professores alfabetizadores (Martins, Marsiglia, 2015). Depois da Escrita Simbólica, pode dar-se o estágio Escrita Simbólica Convencional, contudo, a sua existência ou não e sua continuidade (sequência) dependerão dos processos educativos pelos quais as crianças estiverem passando (Sens, 2024).

A seguir, citamos outras contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o campo da alfabetização. No entanto, devido ao limite de tempo e ao objeto específico desta pesquisa, elas não representam a totalidade de estudos acerca da alfabetização fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica³⁰. Vale ressaltar que apesar do número crescente de dissertações e teses sobre alfabetização, poucas trabalharam com Pedagogia Histórico-Crítica. Entre 2003 e 2023, foram localizadas somente nove, sendo seis teses e três dissertações, defendidas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),

²⁹ Vale ressaltar que esta questão não ficou evidente na pesquisa de Martins, Marsiglia (2015). As autoras utilizam outras nomenclaturas (Pré-Instrumental, Atividade Gráfica Diferenciada, Escrita Pictográfica, Escrita Simbólica (Inicial) e Continuidade do Desenvolvimento da Escrita Simbólica) e Luria utiliza (Pré-Escrita ou Pré-Instrumental, Escrita Não-Diferenciada, Atividade Gráfica Diferenciada, Escrita Pictográfica e Escrita Simbólica), no entanto, são semelhantes.

³⁰ Entretanto, ressaltamos que, além das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a alfabetização mencionadas nesta subseção, citamos outras nas análises dos resultados. E que, além das dissertações e teses localizadas por Sens (2024), tem artigo e livro que trabalharam com a alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Amapá (UNIFAB) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tais pesquisas foram orientadas pelos pesquisadores, do campo da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, Dermeval Saviani, Newton Duarte, Francisco José Carvalho Mazzeu, Lígia Márcia Martins, dentre outros (Sens, 2024).

A centralidade da apropriação da linguagem escrita deveria ser organizada na palavra, uma vez que “[...] possibilita trabalhar sistematicamente com as relações grafofonêmicas sem perder de vista o significado e o sentido inerente à linguagem” (Coelho, Mazzeu, 2016, p.2587). O trabalho com a dimensão semântica da palavra se configura como condição primordial para a alfabetização pautada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (Coelho, Mazzeu, 2016).

Enfatizamos que a apropriação da correspondência grafofonêmica, que define as relações entre letras (grafemas), que simbolizam a forma escrita, e sons (fonemas), que correspondem à forma oral, é fundamental para que os estudantes consigam desenvolver as demais atividades vinculadas à leitura e à escrita. Não implica que os professores responsáveis pela alfabetização devam começar o ensino apresentando as relações grafofonêmicas sem levar em conta as palavras, as frases e os textos. Isso quer dizer que o ensino deveria começar pelas relações entre os sons e as letras. Porém, não deveria mostrar o alfabeto todo de uma vez. Ademais, os professores alfabetizadores devem ter pleno domínio das diversas variações entre a escrita e as modalidades de fala padrão coloquial e popular, considerando que as relações grafofonêmicas são alteradas de acordo com os interlocutores e o contexto de enunciação (Coelho, 2016; Coelho, Mazzeu, 2016; Sens, 2024).

Devido aos diversos sentidos que a palavra pode adquirir numa comunicação verbal ou em texto, pode-se desenvolver a dimensão crítica necessária no processo de leitura e escrita. Os diferentes sentidos da palavra dependerão da situação social do ouvinte (comunicação oral) e do leitor (leitura) e da própria educação a que tiveram acesso. Na medida em que as crianças vão desenvolvendo a linguagem escrita e compreendem a conjuntura histórico-social em que estão inseridas, o significado e sentido da palavra que tinham inicialmente são modificados (Coelho; Mazzeu, 2016).

Para Sens (2024), enquanto unidade de significado e forma, a palavra desempenha o eixo central no processo da alfabetização. Assim, os professores alfabetizadores precisam pensar no significado da palavra usada em sala de aula, pois, como menor unidade de análise;

pode ser usada como recurso para organizar o próprio processo de alfabetização, com capacidade de superar o ensino da escrita como habilidade motora, particularmente por meio da palavra-chave. Ressaltamos que, isso não significa que os professores alfabetizadores não possam trabalhar, por exemplo, o estudo da formação das sílabas., visto que a menor unidade do processo de alfabetização seria a palavra.

Da mesma forma, Coelho e Mazzeu (2016), compreendem que, a palavra-mediadora (denominada de palavra-chave pela autora anterior), na perspectiva de organização da prática pedagógica, pode ser compreendida como meio que facilita a organização dos conteúdos da alfabetização (estudo das letras e das relações que estas estabelecem com os fonemas, garantindo o domínio das relações ortográfica estabelecida historicamente e não somente do domínio da construção alfabética), de maneira necessária e intencional. Além disso, contribui com a apresentação das técnicas de leitura e escrita e de regras do sistema alfabético-ortográfico (objetivo central do uso da palavra como meio de comunicação).

Em relação à linguagem escrita, para compreender o sistema Alfabético-ortográfico, é necessária a formação de conceitos. Esse trabalho pode ser realizado através do aprofundamento do debate acerca dos conteúdos essenciais da alfabetização, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, a compreensão das noções de grafemas, letras, consoantes, vogais, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos permite que seja realizada a utilização intencional e adequada do sistema Alfabético-ortográfico (Mazzeu; Francioli, 2018).

Coelho e Mazzeu (2016) fizeram outras contribuições acerca do uso da palavra na alfabetização: para trabalhar com o significado (diverso) da palavra, é necessário contextualizá-la, atividade que pode ser realizada com a escolha de textos que tenham a palavra selecionada como elemento central; os “[...] textos devem considerar o conteúdo, que procuraria trazer aspectos relevantes da prática social, mas também a forma que deveria conter palavras e frases adequadas para que sejam trabalhados os conteúdos principais da alfabetização [...]” (p.2588) e não deve ser restringidas as palavras-mediadoras conhecidas pelos alunos, ao contrário, o vocabulário dessas crianças deve ser aprimorado.

Coelho (2016), da mesma maneira, aponta mais três contribuições pedagógicas que devem ser consideradas no trabalho com a palavra. A primeira é o trabalho com a silabação, “[...] fundamental para a apropriação e tomada de consciência da palavra oral e escrita” (p.104). Depois que as crianças aprendem (internalizam o processo da segmentação das

palavras em sílabas), isso contribui com a construção diferenciada (qualitativa), da escrita e da oralidade. Acrescenta que, nas matérias pedagógicas no método global, da Pedagogia da Escola Nova, não trabalhavam com a segmentação das palavras em sílabas. A segunda é o trabalho com a consciência fonológica, “[...] com a percepção de que cada letra possui valor sonoro específico que é distintivo do significado das palavras” (p.104). A terceira é o trabalho com a formação das palavras, que deve acontecer por meio da palavra selecionada pelos professores alfabetizadores.

Acerca desta última contribuição, esclarece-se que somente seria possível se os professores alfabetizadores tivessem certeza de que a palavra selecionada poderia possibilitar a criação de novas palavras. A formação de palavras poderia ocorrer por meio da parte, troca ou adição de sílabas (fonema ou acréscimo de diacrítico). Sugere que as novas palavras formadas poderiam ser utilizadas para revisão (futuro), fixação do conteúdo aprendido e elaboração de textos. Ao contrário disso, o trabalho com a palavra não teria efeito, se fosse desenvolvido somente com o aspecto fonético/gráfico (Coelho, 2016).

Diante dessas contribuições, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que, a alfabetização, na perspectiva da palavra, precisa garantir aos estudantes a apropriação dos conhecimentos mais elaborados ao longo da formação da humanidade, necessário no processo de emancipação humana. Reconhecendo quem são, enquanto classe trabalhadora, podem futuramente contribuir com o processo de superação das contradições do sistema capitalista. Portanto, defendemos que a alfabetização seja fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, pois é uma teoria pedagógica comprometida com a defesa dos direitos da classe trabalhadora, embasada nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Diferentemente dessas contribuições defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica acerca da alfabetização, nas duas próximas seções trataremos das políticas e programas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil.

3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Esta seção foi organizada em seis subseções. A primeira, apresenta as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores do Governo de Fernando Henrique (1995/2002). A segunda, discute as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores dos Governos de Lula (2003/2010). A terceira, versa sobre as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores dos Governos de Dilma Rousseff (2011/2016). A quarta, discute as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores do Governo de Michel Temer (2016/2018). A quinta, apresenta as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores do Governo de Jair Bolsonaro (2019/2022) e, a sexta discute, as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores do Governo Lula (2023/atual).

Ressaltamos que, no desenvolvimento desta seção, revisitamos as legislações educacionais (leis, portarias, decretos, resoluções, dentro outros), situando-as no contexto histórico/político e citados seus agentes políticos (presidentes, ministros etc), que modificaram e determinaram como o trabalho dos professores alfabetizadores e o processo de alfabetização precisaria ser realizado, atendendo, embora com contradições, a lógica do capital. Citamos, ainda, outras iniciativas que influenciaram na formação continuada de professores alfabetizadores, no trabalho docente, na carreira docente e no currículo.

Antes de discutir as políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores criadas pelos MEC, destacamos que estas foram influenciadas pelas orientações e acordos bilaterais e multilaterais de organismos internacionais (FMI, BM, BIRD, UNESCO, PNUD e OCDE). Esses organismos, “[...] já consagrados como os principais articuladores da nova ordem econômica, na qual, não é demais insistirmos, a educação assume a condição de variável determinante “(Jimenez; Segundo, 2007, p.126). Principalmente o FMI e o BM, impuseram suas receitas neoliberais, exigindo que os países em desenvolvimento, realizassem: cortes nos recursos públicos e investimento no campo educacional.

Além de estarem em afinidade com os valores da teoria do capital humano, a educação era vista como aquela capaz de enfrentar os problemas existentes da sociedade; por isso deveria ser readequada para responder aos valores da Nova Gestão Pública, com a justificativa de que as instituições de ensino ainda não ofertavam educação de qualidade. Ou seja, a educação é compreendida como sendo capaz de combater os problemas sociais (aumentar a produtividade, melhorar as vidas das pessoas e proteger até mesmo o meio ambiente (Jimenez; Segundo, 2007). Essa lógica privatista fomenta ainda reformas administrativas e previdenciárias; criação de políticas embasadas na eficiência, eficácia e resultados mensuráveis, reestruturação econômica, dentre outras ações.

Sendo assim, é fundamental compreendermos como essas influências internacionais moldaram as políticas e os programas de formação continuada de professores no Brasil. Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, entre 5 a 9 de março. Organizada pela UNESCO, contou com a participação de 155 governos de diferentes países, incluindo Brasil, Índia, México, Nigéria, Paquistão, Egito, Indonésia e China. Essa conferência resultou na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, elaborada para que os governantes dessas nações garantissem acesso à educação de qualidade, erradicassem o analfabetismo, expandissem e melhorassem os serviços de educação básica (Jimenez; Segundo, 2007).

Em 1993, já a Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia, que aconteceu entre 13 a 16 de dezembro, sob a coordenação da UNESCO, UNFPA e UNICEF, reuniu representantes de nove países (Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia), ditos em desenvolvimentos com as maiores populações do mundo, para reafirmar os objetivos traçados na Conferência de Jomtien.

Reafirmaram, outrossim, a tese claramente afinada com as prerrogativas da teoria do capital humano, instituindo a educação como condição primordial no enfrentamento dos problemas socioeconômicos, através do combate à pobreza, do aumento da produtividade, da melhoria das condições de vida e proteção ao meio ambiente, levando, de quebra, a que seus cidadãos assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural (Jimenez; Segundo, 2007, p.126).

Em 2000, ocorreu a Cúpula Mundial de Educação, em Dacar, Senegal, entre 26 e 28 de abril, sob organização da UNESCO, do PNUD, da UNICEF, do UNFPA e do BM. Participaram da Cúpula governos de 180 países e 150 organizações não-governamentais, sob a perspectiva da Educação Para Todos e traçaram novas metas (universalidade da educação

primária, igualdade entre gêneros, elevação dos índices da alfabetização, qualidade da educação e cuidados com a primeira infância) para 15 anos seguintes, pois chegaram à conclusão que, nos dez anos anteriores, desde a Conferência de Jomtien, poucos países conseguiram diminuir o analfabetismo adulto, a desigualdade entre gêneros e a que afeta pessoas com deficiências. Assim, firmaram um compromisso coletivo, denominado de Marco de Ação de Dacar, reafirmando a importância das parcerias nacionais e cooperação internacional para alcançar as metas educacionais mencionadas com responsabilidade, eficácia e resultado (Jimenez; Segundo 2007).

A Conferência de Jomtien, a Conferência de Cúpula de Nova Délhi e a Cúpula Mundial de Educação, defenderam a educação baseada da Nova Gestão Pública, fundamentada na flexibilização, modernização e descentralização dos recursos públicos, ensino pautado na valorização dos conteúdos do campo das competências e habilidades voltadas às relações interpessoais e a formação continuada com base no treinamento, capacitação e atualização dos conhecimentos dos professores. Portanto, para além da aparência, não estavam efetivamente comprometidas com a educação, ensino, formação continuada de professores, universalização da educação básica e com a erradicação do analfabetismo, mas sim com uma formação rápida e técnica, voltada ao mercado de trabalho.

A partir da Conferência de Jomtien, visando tornar a educação eficiente e de qualidade, com base na concepção da Nova Gestão Pública (gerencialismo, performatividade, regulação e controle do trabalho³¹), os organismos internacionais elaboraram e divulgaram guias de orientações/modelos, voltados ao campo da educação (Evangelista, 2012; Clementino; Oliveira, 2023). No Brasil, essas recomendações influenciaram as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, iniciando fortemente no

³¹ Ao longo do texto utilizamos termos, como: regulação e controle do trabalho docente, regulação e controle do estado, dentro outros. A regulação pode ser compreendida como um “novo” estatuto da intervenção do Estado para as políticas públicas, alinhado com a Nova Gestão Pública. Está relacionada com a eficiência e eficácia dos resultados sendo mais flexível na definição dos processos e mais rígida na avaliação. Portanto, o Estado regulador, que controla o trabalho dos trabalhadores, não está preocupado com o processo e com as condições de trabalho, mas sim com os resultados (questionáveis) e atender os anseios do sistema capitalista. Já a regulamentação se concentra na definição, na elaboração e na execução de serviços e políticas públicas que deve ser responsabilidade do Estado (Silva; Oliveira, 2023; Barroso, 2005). A regulação do trabalho docente destaca conceitos das teorias administrativas empresariais de produtividade, determinando como os professores devem trabalhar, transformando-os em meros executores e submetendo-os a avaliações constantes e metas externas. Essas características estão presentes nas políticas e nos programas educacionais de formação continuada, criadas de forma unilateral, nos seus manuais oferta-se produto estruturado e prescritivo, que validam a execução/aplicação para manter preceitos hegemônicos, compreendendo os professores como elemento instrumental, alienado do seu trabalho. A regulamentação precariza a carreira dos professores, responsabiliza pelas metas não alcançadas nas avaliações externas e retira a autonomia necessária na profissão do magistério (Oliveira, 2005; Miranda, 2020).

governo de Fernando Henrique, passando pelos governos de Lula, Dilma Rousseff, mesmo autointitulados como governos democrático-populares e, se agravou no governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro. Atualmente, no governo Lula, os organismos internacionais continuam influenciando as políticas e os programas de formação continuada de professores.

As formações continuadas das políticas e dos programas desses governos, eram compreendidas como momentos de atualização, capacitação e treinamento, na perspectiva da formação em serviço, e tinham as mesmas características: iniciativas de governos e não de Estado; descontinuadas e finalizadas, principalmente, com o término da gestão dos governos; atreladas às necessidades de melhorar os índices educacionais, com foco principal nos componentes da Língua Portuguesa e Matemática; padronizadas, contudo, flexibilizadas, que ofertaram formações continuadas compreendidas como se os professores fossem responsáveis pelo próprio processo formativo; caracterizado pelo uso dos dados dos exames externos que influenciam as políticas educacionais (performatividade); estabeleceram parcerias com empresas privadas que ficaram responsáveis pela formação; desvalorizam as instituições formadoras públicas na articulação e no desenvolvimento das formações continuadas; centravam no desenvolvimento de competências e de habilidades, atualmente alinhadas com a, BNCC³²; os professores eram compreendidos como profissionais prático-reflexivos, de onde vem a sua competência, e negaram o conhecimento científico (teoria), valorizando os conhecimentos do senso comum; (Franco 2017; Miranda 2020; Oliveira 2020; Salazar 2018; Silva 2017; Silva 2018; Silva 2021; Trindade 2020).

Acerca das formações em serviço, característica marcante das políticas e dos programas de formação continuada, defendemos que estas precisariam ser planejadas para que todos os professores alfabetizadores pudessem participar. Os conhecimentos elaborados historicamente necessitariam ser considerados, visto que possuem condições de contribuir com a formação dos professores. Seria necessário que as secretarias de educação resolvessem o problema da carência de professores alfabetizadores, pois outros professores teriam que assumir a sala de aula enquanto os colegas participariam das formações continuadas em serviço, que deveriam ser realizadas em espaços adequados e públicos, uma vez que os recursos públicos devem ser investidos na educação pública. Os formadores dos alfabetizadores precisariam ter ampla experiência profissional e formativa e serem oriundos de instituições públicas superiores e/ou os próprios professores das redes de ensino

³² Embora os autores não mencionem, acrescentamos a *DCRC*, *DCRFor* e a própria *BNC-Formação*.

municipais e estaduais. Por último, as formações continuadas teriam que contribuir com a carreira docente, por meio das progressões e das promoções (PCCS). Essas são características gerais das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores que defendemos.

Nas próximas subseções, citamos outras características específicas de cada política e programa de formação continuada de professores alfabetizadores de cada governo citado anteriormente, iniciando pela gestão de Fernando Henrique.

3.1 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002)

Os governos de Fernando Henrique, do PSDB, foram caracterizados pela lógica neoliberal. Fernando Henrique defendia que a “ação estatal” devia ser substituída pela “ação pública”, estimulando as parcerias público-privadas [...]” (Evangelista, 2012, p.13). Ou seja, mediante o discurso de modernização e racionalização, os governos foram marcados pela implementação da Nova Gestão Pública, com ênfase, principalmente, nas privatizações de empresas públicas e abertura do mercado nacional para o capital estrangeiro.

Na educação, essas parcerias público-privadas influenciaram através de “[...] novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade [...]” (Oliveira, 2009, p.202), conforme os valores dos organismos internacionais. Assim, as políticas e os programas de formação continuada de professores foram moldados pelos interesses empresariais, comprometendo a qualidade e equidade da educação pública, uma vez que, as parcerias público-privadas priorizam a formação voltada às necessidades do mercado de trabalho em detrimento da formação omnilateral (Evangelista, 2012).

Em 2001, a partir dessa conjuntura, no governo Fernando Henrique, sob a coordenação do Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (1995-2002), o MEC criou, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, o PNE (2001-2010) por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, em parceria ³³com os estados, distrito federal e

³³ Ao longo do texto é citada a palavra parceria, todavia, na nossa compreensão, significa à descentralização da responsabilidade do Estado brasileiro com a educação pública, que passou a ser compartilhada também com os estados, distritos e municípios, a partir da LDB, até mesmo com empresas privadas (responsáveis pelas formações dos professores).

municípios, com o objeto geral declarado de: elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência na educação pública, e democratizar a gestão do ensino público, com participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local (Brasil, 2001d).

Para o *PNE* (2001-2010), a melhoria da qualidade da educação pública seria possível por meio da valorização dos professores, pois, “[...] sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. [...] obtida por meio de uma política global de magistério [...]” (Brasil, 2001b, p. 42), que deveria acontecer através de investimentos na formação inicial e continuada em serviço, garantia de condições de trabalho e salários.

Mesmo evidenciando a importância da valorização da formação de professores, o *PNE* (2001-2010) preocupou-se com o desenvolvimento das competências e habilidades desses profissionais. Cabe demarcar que, além dos problemas de fundamentação, organização, estruturas e conjuntural, o plano não conseguiu atingir suas metas, incluindo as que se referiam à formação continuada de professores, condições de trabalho e valorização salarial (Teixeira, Silva, 2021).

Além das críticas apontadas pelos autores supracitados, Saviani (2007c) mencionou que o *PNE* (2001-2010) não promoveu profunda transformação social, pois não atendeu às necessidades da classe trabalhadora. Na época, foram enviados dois Projetos de Leis à Câmara dos Deputados, um do campo da esquerda, que teve como figura principal Ivan Valente (1995-2003), deputado então do PT, e o outro do próprio governo. O governo tinha maioria e conseguiu avançar nas negociações e aprovar sua proposta de *PNE* (2001-2010). As emendas elaboradas pelos partidos da esquerda, com a tentativa de diminuir os prejuízos do Plano para a educação, não foram aprovadas. Com a aprovação do texto do governo, a educação, preocupada com a elevação da consciência crítica e a transformação social, ficou mais distante (Saviani, 2007c).

Em 2001, o MEC criou o *PROFA* (2000-2002), em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, até o final de 2002. O programa ofertou formação continuada anual para professores alfabetizadores e formadores, visando desenvolver “[...] competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2001a, p. 5). Tinha ênfase nas atividades e conteúdos de cunho construtivista e da didática das práticas de

leitura, escrita e oralidade, fundamentado nos pressupostos de Jean William Fritz Piaget, Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi, Ana Teberosky e Telma Weisz, representantes da Psicogênese da Língua Escrita (Teixeira, Silva, 2021).

No *PROFA*, além dessas características, a formação era aligeirada, fragmentada e compensatória, despreocupada com a formação humana; desarticulava a teoria da prática; e valorizou o conhecimento tácito, descaracterizando o trabalho educativo como atividade de ensino e responsabilizou os professores pelos índices da alfabetização não alcançados nas avaliações externas (Teixeira, Silva, 2021).

Conforme Araújo (2020), apesar de reconhecer os esforços do MEC em combater o analfabetismo e incentivar o desenvolvimento profissional, essas problemáticas apontadas anteriormente precisavam ser debatidas, principalmente a aproximação do *PROFA* com a Pedagogia do Aprender a Aprender. Essa pedagogia hegemônica pertencente ao “[...] núcleo do escolanovismo que se configurou como uma teoria pedagógica na qual o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos” (Saviani, 2007d, p.24). O autor complementa que a Pedagogia do Aprender a Aprender tem como finalidade:

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado (Saviani, 2007d, p.29).

Embora o autor não tenha se referido diretamente ao *PROFA*, afirmou que na Pedagogia do Aprender a Aprender, os estudantes são os protagonistas do processo educativo com “[...] capacidade de buscar conhecimentos por si, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social [...]” (Saviani, 2007d, p.24). Portanto, no *PROFA*, os professores perderam sua função de ensinar e passaram a ser compreendidos somente como mediadores, baseando-se em práticas de estímulos, acompanhamentos e orientações de aprendizagens.

Em síntese, as políticas e os programas de formação continuada de professores criados nos governos de Fernando Henrique foram influenciados pelos interesses econômicos liberais, sob influência dos organismos internacionais. Realizaram cortes orçamentários e reduziram o

papel do Estado com a educação, desvalorizaram os conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos mais elaborados e valorizaram as habilidades e competências da Matemática e do Português cobrados nas avaliações externas. Essas iniciativas resultaram na desvalorização da formação de professores, desvalorização da carreira do magistério e não resolveram os problemas ligados à alfabetização.

3.2 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)

Os governos de Lula, do PT, mesmo com a implementação de certas medidas de interesse da classe trabalhadora, foram marcados “[...] pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (Oliveira, 2009, p.198). Os governos continuaram de braços entrelaçados com os interesses capitalistas no campo educacional, prioritariamente do fortalecimento de duas ações do governo Fernando Henrique: fomento às parcerias público-privadas e a formação continuada de professores na modalidade da educação a distância (Evangelista, 2012).

Em 2005, com a coordenação do Ministro da Educação, Tarso Fernando Herz Genro (2004-2005), o MEC criou o *Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem* (2005-2010), em parcerias com os estados e municípios, ofertando apoio técnico, financeiro e com universidades, que ficaram responsáveis pela produção dos materiais pedagógicos e orientação das formações. Tinha como objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, com a intenção de melhorar o ensino da Língua Portuguesa e Matemática, propor situações que contribuíssem com a reflexão e a construção dos conhecimentos dos professores na formação continuada e desenvolver conhecimentos que contribuíssem na compreensão da matemática e da linguagem e nos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2005a).

A formação continuada era de caráter reflexivo e considerava os professores como sujeitos da ação, valorizando “[...] suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia (Brasil, 2007a, p.2) Além de responsabilizar os professores pela mudança na educação, nas formações continuadas, no âmbito do processo da alfabetização, esses profissionais tinham que valorizar

a língua e seus vários usos, desenvolvendo práticas pedagógicas a partir da utilização dos gêneros textuais, considerando os conhecimentos prévios e ampliando o repertório de conhecimentos (Brasil, 2005a, 2007a), com objeto de alcançar os índices educacionais esperados nas avaliações externas.

Apesar de o MEC ter avaliado o programa como bem-sucedido, foram constatados diversos problemas: teórico, metodológico, político, filosófico e não liberação dos professores para participarem da formação devido à carência desses profissionais. Acerca da alfabetização, o programa compreendeu que somente o processo da codificação e decodificação da língua escrita não daria conta da alfabetização das crianças, assim, incluiu o conceito de letramento, de Magda Becker Soares (Cruz; Martiniak, 2016).

Em 2006, estando o Ministério da Educação sob administração de Fernando Haddad (2005-2012), em parceria com a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)³⁴, o MEC criou o *PRALER* (2006-2007), embasado na Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 que instituiu a Política Nacional do Livro no Brasil. Tinha como objetivo ofertar formação continuada para os professores que trabalhavam nas “[...] séries iniciais, complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna” (Brasil, 2007b, p. 5). Sustentava que as crianças tinham que ter capacidade de decodificar os signos e estabelecer compreensão e intelecção com o mundo, a partir de suas memórias e emoções e esperava que a produção de sentidos e as vivências sociais fossem valorizadas, com potenciais de contribuir com o desenvolvimento humano (Brasil, 2007b).

A formação continuada acontecia na modalidade presencial e semipresencial, demarcada como formação contínua em serviço, “[...] o que possibilita ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mescla atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (Sessões Presenciais Coletivas)” (Brasil, 2007b, p.6). O programa buscava recuperar e trabalhar com as experiências e os saberes dos professores,

³⁴ A Fundescola foi um programa do MEC em parceria com o Banco Mundial. Foi desenvolvido em parceria com as secretarias de educação dos estados e municípios. O objetivo principal era melhorar a qualidade do ensino fundamental e aumentar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Oliveira, Fonseca e Toschi, 2005). Todavia, para além da aparência, o objetivo era implementar valores da gestão empresarial na educação pública, como a competência e a meritocracia.

fazendo-os refletir sobre a própria prática docente e estarem responsabilizados pela própria formação (Brasil, 2007b). Teixeira e Silva (2021), afirmam que o programa valorizou as experiências/saberes (senso comum) dos professores, colocando-os como responsáveis pelo processo da alfabetização e responsabilizando-os pelos resultados deficitários alcançados nas avaliações. Na mesma linha de raciocínio, Soares (2020) compreendeu que o *PRALER* alterou o trabalho docente para atender às exigências do mercado de trabalho, a partir do encaminhamento de estratégias pedagógicas e metodológicas para os professores desenvolverem no processo da alfabetização.

Em 2006, o MEC criou o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (2007-2020)*, através da Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro, regulamentada pela Medida Provisória n.339, de 28 de dezembro de 2006, que foi convertida na Lei 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2006a, 2006b, 2007e). Para Oliveira (2009), a criação do *FUNDEB*, como fundo de financiamento da educação básica, pode ser vista como um avanço do governo Lula no sentido de corrigir falhas do governo anterior. Além disso, um ponto assertivo do *FUNDEB* foi garantir a criação do piso nacional dos professores da educação básica³⁵, que pode ser considerado como uma tentativa de reconhecer a importância da categoria do magistério da educação pública.

Em 2007, o MEC criou o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE)*, através do Decreto Presidencial nº 6.094 de 24 de abril, na tentativa de reorganizar e reorientar a educação do governo, em parceria com Municípios, Distrito Federal e Estados, “[...] e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (Brasil, 2007d, p. 1). A preocupação com a melhoria da educação, do *PDE*, é meramente aparente, com ações vigentes desde o governo Fernando Henrique, com colocações vazias de responsabilização, principalmente direcionadas aos professores pelos resultados preocupantes das avaliações externas, quando, na verdade, os resultados não alcançados, são ocasionados pelos fatores estruturais do sistema educacional e por falta de iniciativas efetivas para a educação (Clementino, Oliveira, 2023).

O *PDE* criou o IDEB como “[...] o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (Brasil, 2007d), para monitorar os sistemas educacionais dos Municípios, Distrito Federal e Estados. Para tanto, o

³⁵ Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008.

MEC, ofertou suporte técnico e financeiro aos municípios com índices preocupantes do ensino. Todavia, os gestores dos municípios precisariam aderir às metas estabelecidas pelo *PDE* e criar o Plano de Ações Articuladas (PAR), especificando a situação da educação atual e quais e como as novas ações do *PDE* seriam implantadas pelas secretarias de educação e nas escolas, visando o aperfeiçoamento dos resultados e desempenhos dos estudantes na avaliação externa (Clementino, Oliveira, 2023).

Em 2008, como foi previsto no *FUNDEB* (2007-2020), o MEC criou o *Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica*³⁶, através da Lei nº 11.738 de 16 de julho, com o objetivo de garantir o piso nacional aos profissionais³⁷ do magistério da educação básica, para uma jornada, no mínimo, 40 (quarenta) horas semanais, com aplicação desde aqueles professores com formação em Nível Médio, na Modalidade Normal, assim como estabelece a própria LDB (Brasil, 2008). Além disso, determinou que prefeitos e governadores elaborassem ou adequassem os Planos de Carreira e Renumeração do Magistério até 31 de dezembro de 2009 (Brasil, 2008).

Conforme o § 4º do Art. 2, a lei do Piso garantiu, o cumprimento de 2/3 (dois terços) da carga horária, como limite máximo, para o desenvolvimento de atividades de interação com os alunos e 1/3 (um terço) para atividades de planejamento, estudo/formação na escola, sem a presença de estudantes (Brasil, 2008). Esse foi um avanço importante no que se refere à valorização dos professores da educação básica, pois antes dessa lei, a relação de interação entre professores e estudantes em sala de aula era extrapolada. Os professores realizavam seus planejamentos nas suas residências e/ou nos sábados, dependendo da organização dos gestores municipais e estaduais.

Compreendemos que as ações desenvolvidas pelos professores precisam de planejamento individual e coletivo, juntamente com seus pares e coordenadores pedagógicos. Sendo assim, as atividades realizadas fora da sala de aula (planejamentos, elaborações e correções de atividades e provas, reuniões e formações continuadas) fazem parte da profissão docente e precisam ser renumeradas.

³⁶Apesar da criação do piso em 2009, somente entrou em vigência em 2011, visto que alguns estados e municípios entraram com recurso alegando inconstitucionalidade. Acerca do teto 1/3 (um terço), mencionado posteriormente, para atividades de planejamento, estudo/formação na escola, sem a presença de estudantes, foi deliberado pela justiça em 2020. Ou seja, em 2011, a justiça determinou que o pagamento do piso era constitucional e a pendência do 1/3 somente foi solucionada em 2020.

³⁷[...] aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2008, p.1). Aproveitamos para mencionar que o piso começou em 2008 com o valor de R\$ 950,00 mensais, em 20251, encontra-se em R\$ 4.867,77.

Efetivamente, a criação do *Piso* foi uma conquista histórica dos professores, sindicatos e associações. Todavia, desde sua criação, vem sendo atacado, especialmente pelos empresários da educação e políticos, defensores da privatização da educação pública e da precarização do trabalho docente, na tentativa de acabar com esse direito. Diante das ofensivas constantes, os professores precisam ficar vigilantes e reivindicar a efetivação do piso - pagamento do salário, criação e adequação dos PCCS e a garantia do 1/3 (um terço), visto que, como denuncia Oliveira (2009), não são todos os municípios e estados que o cumprem.

Em 2009, o MEC criou a *Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica*, pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro, cujo objetivo declarado era atender à demanda por formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica em parceria com Estados, Distrito Federal e Municípios, na modalidade presencial e semipresencial. Para essa política, a formação continuada era o componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (Brasil, 2009, p. 1). A partir dessa iniciativa, compreendendo a importância da formação continuada, foi criada a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad). Os Fepad tinham como objetivo elaborar, no âmbito dos estados e Distrito Federal, o Plano Estratégico da Formação de Professores, a ser desenvolvido por medidas e programas peculiares do MEC (Brasil, 2009).

Locatelli e Deniz-Pereira (2019) afirmaram que, nas leituras realizadas das atas de reuniões de alguns Fepad, a formação continuada, embora estivesse na pauta do dia, não era discutida. Essa problemática remete “[...] tanto às dificuldades dos fóruns em relação ao plano estratégico, [...] quanto à condução dessa questão pelas diversas instâncias de governo envolvidas, que passaram a ignorar a existência dos fóruns” (Locatelli; Deniz-Pereira, 2019, p.17). Diante dessa afirmação, podemos constatar que uma das fragilidades dessa política foi a falta de articulação e apoio dos poderes envolvidos, principalmente do MEC, criador da política.

Em síntese, as políticas e os programas de formação continuada dos professores alfabetizadores dos governos Lula, embora tenham expandido o acesso à formação continuada, não valorizaram os conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade.

A implementação das políticas e programas citados carecem de coordenação, o que levou à fragmentação das ações e à falta de continuidade. A valorização dos resultados das avaliações externas, dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, influenciou na formação de professores, tornando-a fragmentada e aligeirada, ao invés de uma formação pautada em teorias críticas, com compromisso com a própria formação, com o processo da alfabetização, com a valorização dos professores e com a transformação social.

As iniciativas do governo Lula, foram necessárias para promover as políticas e os programas educacionais, mais inclusivos e diversificados, facilitando o acesso e a permanência de grupos marginalizados historicamente (mulheres; negros; indígenas; pessoas com deficiências e comunidade LGBTQIAPN+, dentro outros). Contudo, as políticas e os programas de formação continuada continuaram sendo influenciados pelos valores da Nova Gestão Pública, como o uso da avaliação de larga escala e sua incorporação como principal indicador de qualidade da educação pública. Essa abordagem de continuidade da Nova Gestão Pública já presente no governo anterior, é inconsistente com os princípios da inclusão, diversidade e formação omnilateral, pautas defendidas pelo próprio governo, mesmo com os acordos realizados com políticos e empresários com projetos hegemônicos para o Brasil (Clementino, Oliveira, 2023, Oliveira, 2009).

3.3 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Governos de Dilma Vana Rousseff (2011/2016)

Os governos de Dilma Rousseff continuaram as iniciativas do governo Lula, investindo em políticas e programas sob a perspectiva da Nova Gestão Pública, visando alcançar resultados satisfatórios nas avaliações externas e eficiência no desempenho escolar, conforme preconizado pelos organismos internacionais (Clementino; Andrade, 2023). Evangelista (2012), Clementino e Andrade (2023) argumentam que, apesar das inconsistências, os governos ditos democrático-populares promoveram mudanças relevantes na educação: construção de creches, universidades e institutos federais; e o aumento das matrículas na educação básica e superior, embora este último esteja relacionado com investimentos em instituições privadas.

Em 2012, o governo de Dilma Rousseff, tendo como ministro da Educação, Aluísio Mercadante (2012-2014), criou o *PNAIC* (2012-2018), através da Portaria nº 867, de 4 de

julho, em parceria com secretarias estaduais, distritais e municipais de educação, amparado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE)*, do governo Lula. Tinha como objetivos assegurar que todos os alunos das escolas públicas dominassem a leitura, a escrita e a matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; aumentar os índices no IDEB; aprimorar a formação dos professores alfabetizadores e elaborar caminhos para definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no ciclo da alfabetização (Brasil, 2012a).

O *PNAIC* apresenta a formação continuada como resposta às exigências da sociedade contemporânea. Afirma que a formação inicial, por si só, não assegura a formação completa dos professores, considerando as transformações sociais que demandam formação constante desses profissionais.

Entende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes (Brasil, 2012, p.22b)

Conforme essa concepção, compreendemos que, a formação continuada do *PNAIC* converge com a formação sob os fundamentos do construtivismo, da pedagogia do professor reflexivo, da pedagogia das competências, pois defendeu a racionalidade prática, pautada nas trocas de experiência dos professores e no cotidiano desses profissionais, modelo que se distancia da formação crítica defendida nesta pesquisa.

Acerca do objetivo de melhoria do IDEB, por meio dos componentes curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática, mesmo reconhecendo a relevância da avaliação externa para (re) orientar a constituição de políticas públicas educacionais, o *PNAIC* contribuiu com o fortalecimento dos mecanismos de controle e regulação do Estado sobre o âmbito da educação, uma vez que, defendeu os valores da Nova Gestão Pública: privatização da escola pública; performatividade; eficiência; eficácia; competição, resultados, autorregulação; premiações; bolsas de estudo e gestão empresarial (Ferreira; Ivo; Hypólito, 2022).

Em 2014, o MEC estando sob o comando do Ministro José Henrique Paim (2014-2015), foi aprovado o atual *PNE* (2014-2024), criado pela Lei nº 13.005 de 25 de julho,

determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, que orienta os estados, o Distrito Federal e os municípios sobre as metas que precisam ser concretizadas, com a finalidade de garantir uma educação capaz de fortificar e ampliar o direito à educação, a partir da: erradicação do analfabetismo, ampliação e universalização do atendimento escolar, gestão participativa e democrática, superação das desigualdades educacionais, valorização dos profissionais da educação, dentre outras ações (Brasil, 2014). Acerca da valorização formativa e salarial dos profissionais da educação, destacamos as metas 16 e 17, respectivamente:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, 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. (Brasil, 2014, p.8).

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (Brasil, 2014, p.8).

No que se refere a Meta 16, conforme os resultados do *Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024)*³⁸ divulgado em 2024, a partir dos dados do Censo da Educação Básica, em 2023, o percentual dos professores da educação básica com especialização, mestrado ou doutorado, era de 48,1%, correspondendo a um acréscimo de 17,9 pontos percentuais desde o início da série histórica, em 2013. No entanto, em 2023, quanto ao tipo de pós-graduação, 43,7% tinham especialização, 3,3% mestrado e somente 1% doutorado (Brasil, 2024b).

No tocante à Meta 17, em 2023, os rendimentos brutos médios mensais dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, em relação aos rendimentos de profissionais assalariados de outras áreas, ambos com ensino superior completo, aumentou 21,7 pontos percentuais, passando de 65,2% em 2012 para 86,9%. Mesmo que tenha havido melhoria dos rendimentos dos profissionais do magistério, a Meta 17, que deveria ser sido efetivada até 2020, tais rendimentos ficaram 13,1% inferiores aos dos demais profissionais com a mesma escolaridade (Brasil, 2024b).

³⁸ Sistema de acompanhamento das metas do PNE (2014-2024) criado pelo INEP.

Esses resultados precisam ser analisados com cautela, visto que no Brasil, em alguns estados e municípios, as bonificações³⁹ e as gratificações fazem parte da renumeração dos profissionais do magistério. Sendo assim, os números citados podem não traduzir a real desvalorização desses profissionais, mesmo com a aprovação da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. O pagamento de bonificações e gratificações não representa ganho real aos salários-base dos professores, tampouco serão incorporados do momento da aposentadoria dos trabalhadores da educação e podem ser retirados a qualquer momento pelos prefeitos e governadores.

As críticas em relação às políticas e aos programas de formação continuada de professores, em grande parte, são as mesmas do governo Lula, embora esse governo tenha avançado em alguns temas sociais e educacionais, mas com certas incoerências. Em 2016, Dilma Rousseff sofreu um processo de impedimento, sob alegação de crime de responsabilidade fiscal (Clementino; Oliveira, 2023). Vale destacar que em 2023, Dilma Rousseff foi considerada inocente pelo Supremo Tribunal Federal (STF), alegando que as acusações não configuravam crime de responsabilidade fiscal nos termos da legislação brasileira.

O golpe político-jurídico-midiático, coordenado pelo Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cosentino da Cunha, do vice-presidente da república, Michel Temer, ambos do Partido do PMDB, com apoio das bancadas de deputados denominadas da Bíblia (evangélicos, radicais, neopentecostais e misóginos), do Boi (latifundiários) e da Bala (oriundos das forças armadas, polícia militar e milícias), demarcou o rumo da política nacional dos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Os próximos governos foram marcados por agudos retrocessos nas políticas públicas educacionais, pelos cortes orçamentários e pelas reformas no serviço público. Governos sem compromisso com a educação pública, com a transformação social e com a classe trabalhadora, mas alinhados fortemente com valores da política neoliberal.

3.4 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Governo de Michel Miguel Temer Lulia (2016/2018)

³⁹ Bonificações e gratificações têm justamente características de excluir parte dos trabalhadores e criar competição entre os servidores.

O governo Michel Temer realizou políticas públicas com graves perdas para os trabalhadores, dentre as quais destacamos o “[...] aumento do tempo de contribuição para a Previdência Social a fim de se alcançar a aposentadoria com salário integral e as novas configurações para o sistema educacional brasileiro” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p.67). Essas alterações trouxeram consequências para as políticas de formação dos professores da educação básica, em virtude dos cortes financeiros realizados na pasta da educação, com comprometimento do cumprimento das metas do *PNE* (2014-2024), conforme mostrado anteriormente com as Metas 16 e 17 que não foram cumpridas.

Em 2017, o MEC sob administração do Ministro José Mendonça Filho (2016-2018), alterou o *PNAIC* através da Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017 (Brasil, 2017b). Assim, esse governo continuou desenvolvendo materiais embasados em referenciais teóricos e metodológicos alinhados às concepções teóricas construtivistas e do letramento, recomendou modelos de práticas pedagógicas e instrumentais estruturados, com foco nas áreas de língua portuguesa e matemática, visando sua implementação na sala de aula pelos professores (Ferreira; Ivo; Hypólito, 2022). A novidade foi a inclusão dos estudos sobre consciência fonológica, compreendendo que para os alunos serem alfabetizados precisariam conceitualizar a escrita, estabelecendo vínculos entre os sons das letras e suas representações (Teixeira; Silva, 2021).

Com a alteração feita pelo governo Michel Temer, o documento do *PNAIC* cita o programa *PNME*, criado pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que tinha como objetivo “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais” (BRASIL, 2016a, p.2), podendo ser no turno ou no contra turno escolar, com finalidade de diminuir o abandono e reprovação e melhorar os resultados da aprendizagem (BRASIL, 2016a).

Em outras palavras, o *PNME*, foi integrado ao *PNAIC*. O *PNME* pode se caracterizado como reforço ao processo da alfabetização, visto que já existia o *PNAIC*, que não deu conta do processo de alfabetização das crianças, assim, como as políticas e programas dos governos anteriores. A própria Portaria do *PNME*, como justificativa de criação, mencionou que “[...] 24% das escolas do ensino fundamental, anos iniciais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB em 2015” (Brasil, 2016a, p.2). Portanto, o programa não foi estabelecido para todos os estudantes, pois priorizou as escolas

das regiões mais vulneráveis, com piores índices educacionais e os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, visto que tinha preocupação com os resultados das avaliações externas (BRASIL, 2016a).

O *PNME* selecionou bolsistas, denominados de Monitores de Aprendizagem, para trabalharem com as crianças com dificuldade no processo de alfabetização em língua portuguesa e matemática. Cabe mencionar que esses profissionais não foram selecionados para substituir os professores alfabetizadores efetivos e substitutos, mas para trabalharem com os alunos com mais dificuldade, no contraturno escolar, visto que um dos objetivos do *PMNE* era ampliar a carga horária.

Os professores regulares tinham que indicar os estudantes com mais dificuldades para participarem no programa no contraturno, acompanhados pelos Monitores de Aprendizagem, que desempenhavam a função de “professores”, porém, com vínculo bem mais precarizado, sem vários direitos trabalhistas e sem formação adequada. Portanto, esse programa desmonta a educação integral, desvaloriza o processo da formação continuada e da alfabetização, em contrapartida, fortalece a pedagogia do aprender a aprender e a lógica capitalista do Brasil e do governo Michel Temer.

Em 2017, através da Resolução CNE⁴⁰/CP n° 2, de 22 de dezembro, o MEC criou e orientou a implementação da *BNCC*⁴¹ (2017) da educação Infantil e ensino fundamental, como documento de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017a, p. 8). Esse documento compreende a educação a partir do pragmatismo, tecnicismo e do cognitivismo, a qual deve preocupar-se com desenvolvimento de habilidades, competências e soluções de problemas do cotidiano, configurando-se como:

[...] o maior ataque contra a educação e a escola pública, seja ela básica ou superior. Afinal, de um lado, satisfazem os imperativos de maior acumulação por parte do capital e, de outro, mantêm a classe trabalhadora fragmentada, servilizada, oprimida. Alienada aos ditames, condições para promover toda as aberrações que lhes convêm e que lhes são próprias. [...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

⁴⁰ Conselho Nacional de Educação (CNE)

⁴¹ Esclarecemos que a *BNCC* não é uma política de formação continuada de professores, e sim, como o próprio nome já diz, uma base curricular da educação básica. Todavia, influência diretamente na formação continuada de professores, visto que as formações passaram a trabalhar com as competências e com as habilidades da *BNCC*.

caracterizada pelo ataque aos conhecimentos e à ciência, pelo rebaixamento da teoria [...]. (Malanchen, Matos, Orso, 2020, p.2).

. Além de não assegurar o debate democrático e participativo, com a participação de professores, universidades, sindicatos e associações, tal base desconsiderou os conhecimentos mais elaborados pela humanidade com objetivo de atender orientações neoliberais. Vale acrescentar que a nomenclatura “*Base Comum*” não surgiu com a aprovação da *BNCC*, pois pode ser encontrada na LDB de 1996. Sendo assim, a articulação da classe dominante para estabelecer a criação de uma base comum nacional na educação brasileira foi pensada a longo prazo, em prol de um projeto de desmonte da educação pública.

Em 2018, diante dos índices baixos dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o MEC criou o *PMALFA (2018-2019)*, a partir da Portaria nº 142, de 8 de fevereiro, com o objetivo de “[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018, p.1), disponibilizando recurso técnico e financeiro por meio do *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)*. Todavia, para além desse discurso, de preocupação com a alfabetização, o programa:

[...] mecaniza crianças e docentes a testes padronizados de avaliação internacionais, eximindo o Estado de suas responsabilidades, estimulando tal ideia de “gestão participativa”, parcerias, voluntariados que redundam em exploração do trabalho docente. [...] contribui, diretamente, para o esvaziamento da escola pública na contraproposta da omnilateralidade, uma vez que atende aos interesses do empresariado e à subordinação do sujeito ao capitalismo contemporâneo concomitante à Base Nacional Comum Curricular atual (Moraes, 2019, p.124)

Na prática, os professores alfabetizadores recebiam o apoio de um Assistente de Alfabetização e Mediadores de Aprendizagem para auxiliá-los nas aplicações de testes padronizados com foco nas disciplinas das avaliações externas, objetivando realizar o monitoramento da aprendizagem das crianças. Assim como no *PNME*, os Assistentes de Alfabetização e Mediadores de Aprendizagem, não precisavam possuir nível superior em educação, desde que tivessem experiência com o processo da alfabetização, e diferentemente do programa anterior, atuavam diretamente em sala de aula como apoio dos professores alfabetizadores.

As medidas adotadas pelo governo Michel Temer são compreendidas como iniciativas de fortalecimento neoliberal, visto que defendeu o esvaziamento das políticas e dos

programas sociais e educacionais, conquistados ao longo da história. Portanto, fortaleceu a perspectiva neoliberal, com a criação de políticas e programas agressivos de cunho privatista, com base nas recomendações do BM, que vem defendendo o ajuste fiscal das contas públicas, flexibilização da formação de professores e do currículo, responsabilização dos professores pelos resultados das avaliações externas, em nome dos interesses econômicos, em detrimento da educação pública. Cabe mencionar que, o termo ajuste fiscal é frequentemente usado para justificar as mudanças que os governos pretendem realizar para atender às recomendações dos organismos internacionais, visando diminuir o tamanho do Estado, de sua responsabilidade com educação, saúde, segurança pública, dentre outros serviços (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

3.5 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Governo de Jair Messias Bolsonaro (2019/2022)

O governo de Jair Bolsonaro, representante da extrema-direita, do Partido Social Liberal (PSL)⁴², foi marcado pelo negacionismo, conservadorismo, pelos [...] congelamentos e os cortes orçamentários na área da educação [...], a falta de coordenação da educação nacional e de apoio às redes de ensino estaduais e municipais durante a pandemia [...] (Clementino; Oliveira, 2023, p.16). Além disso, no primeiro ano de governo, em 2019, aprovou a Emenda Constitucional nº 103, de 12 novembro, que alterou o sistema de previdência social e estabeleceu regras de transição e disposições transitórias que retiraram direitos previdenciários dos trabalhadores, e aumentando a desigualdade de gênero no acesso à aposentadoria (BRASIL, 2019c). Nessa conjuntura, foram criadas políticas e programas de formação continuada de professores hegemônicas e de alfabetização baseada na instrução fônica, apresentada como novidade, e a detentora do caráter científico, na educação brasileira.

Em 2019, o MEC coordenado pelo Ministro Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (2019-2020), com base no Decreto nº 9.765, de 11 de abril, em parceria com os estados, Distrito Federal e os Municípios, criou a PNA. Tinha como objetivo alfabetizar os alunos até o final do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme a Meta

⁴² Atualmente, o PSL, não existe mais, pois juntamente com o Partido Democrática (DEM), faz parte da fusão que formou o Partido União Brasil (União), em 2021.

5⁴³ do *PNE*, bem como combater o analfabetismo absoluto e funcional da educação básica e suas modalidades e na educação não formal. Tal política previa atingir esse objetivo implementando programas e ações direcionadas à promoção do processo da alfabetização baseada em evidências científicas (BRASIL, 2019a).

Conforme a *PNA*, para resolver o problema no analfabetismo, seria necessário garantir aos estudantes 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, p.1), com ênfase na consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção de escrita, que deveria ser efetivada com a valorização de referências de políticas e programas exitosas de nível nacional e estrangeiro, fundamentado em evidências científicas e com o reconhecimento dos familiares das crianças como um dos agentes responsáveis pelo processo de alfabetização (BRASIL, 2019a).

Assim, para atender a essas intenções, a formação continuada dos professores deveria contemplar “[...] o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem” de Língua Portuguesa e Matemática (Brasil, 2019a, p. 4). Sendo assim, a *PNA*, valorizou o processo formativo pautado na Pedagogia do Aprender a Aprender, da valorização da prática em detrimento da teoria, da responsabilização docente, das avaliações externas, das competências, habilidades e evidências, como determina a *BNCC*, e em defesa dos interesses da classe dominante.

Teixeira e Silva (2021) afirmam que os programas e estratégias criados para atender aos objetivos da *PNA* foram carregados de intenções em relação à formação dos indivíduos. Portanto, foram iniciativas que ajudaram na materialização dos interesses daqueles que estavam no comando do poder executivo. Os programas do governo Jair Bolsonaro buscaram mediante às instruções, “[...] produzir sujeitos – professor alfabetizador e alfabetizados - através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita [...]” (Teixeira, Silva, p.677, 2021), resultando na melhoria da alfabetização. Todavia, desconsideraram os fatores sociais e históricos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2019, no governo Jair Bolsonaro, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação*

⁴³Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Brasil, 2014).

Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a *Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*⁴⁴, que teve como referência a implantação da *BNCC*, reforçando a necessidade de articulação entre formação inicial e continuada (BRASIL, 2019b).

Para além desse discurso de articulação entre formação inicial e continuada, na verdade, essa política interferiu na formação dos professores, por meio da padronização de um currículo mínimo, representando, “[...]” infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas” (Diniz-Pereira, 2021, p.67). Ximenes e Melo (2022) reforçam que, a *BNC-Formação*, objetiva a padronização do “[...]” “currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, bem como o engendramento da educação e da formação de professores [...]” (p.742), na busca pela eficácia e alcance de resultados.

Em 2020, como uma das ações previstas na *PNA*, no final da gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub e na continuidade da gestão de Milton Ribeiro (2020-2022), o MEC instituiu o *Programa Tempo de Aprender* (2020-2022), por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro. Foi organizada em quatro eixos (Formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; e valorização dos profissionais da alfabetização) e tinha como objetivo declarado melhorar a qualidade da alfabetização das crianças da pré-escola e do 1º e 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, em parceria com os Estados, Municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2020a).

Acerca das estratégias do programa para o eixo de formação continuada de profissionais da alfabetização, citamos os cursos à distância *Alfabetização Baseada na Ciência e Práticas de Alfabetização*. O primeiro foi elaborado pela Faculdade de Psicologia, de Ciência da Educação e pelo Instituto Politécnico, ambos da Universidade de Porto, em Portugal, com a finalidade “[...]” de qualificar alfabetizadores, com base em evidências científicas, abrangendo aspectos teóricos e práticos” (Brasil, 2021b). O segundo foi idealizado a partir dos conteúdos pedagógicos do *Florida Center for Reading Research (FCRR)* da Universidade Estadual da Florida. A *FCRR* apresenta-se como uma instituição com

⁴⁴ Assim, como a *BNCC*, a *BNC-Formação* trata-se de uma política de currículo para formação inicial e continuada, portanto, interfere nas políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

compromisso de, por meio da ciência, aperfeiçoar a leitura e escrita, a partir de investigações rigorosas, robustas e inovadoras (BRASIL, 2021c).

No campo da valorização dos profissionais da alfabetização, valorizou as premiações, todavia, seriam somente por desempenho (Brasil, 2020a). Ou seja, os profissionais alfabetizadores com os melhores resultados nas avaliações externas seriam premiados. Observamos que tal política tira dos professores alfabetizadores a responsabilidade pela alfabetização das crianças, pois usa o termo “profissional da alfabetização”. Consideramos essa mudança agressiva e preocupante, pois os profissionais com formação apropriada para alfabetizar as crianças são os professores. A inclusão de profissionais com “notório saber”, sem formação acadêmica formal e específica, responsáveis pelo processo da alfabetização de crianças, compromete a qualidade da educação, a formação docente e desvaloriza o trabalho docente. Como exemplo, pode-se citar a realização de seleção de bolsistas para trabalharem com o processo de alfabetização de crianças com mais dificuldade.

Em 2020, Jair Bolsonaro sancionou o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional⁴⁵ n° 108, de 27 de agosto, e regulamentado pela Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020, revogando dispositivos da Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2020b, 2020c, 2007e). Com vigência a partir de 1° de janeiro de 2021, o Novo FUNDEB passou a ser de caráter permanente, configurando-se como uma grande conquista da educação básica, principalmente dos professores e sindicatos que lutaram remotamente no período da pandemia em prol da aprovação desse dispositivo. Cabe fazer esse registro, pois o governo Jair Bolsonaro e grande parte dos deputados federais e senadores, representantes da direita, extrema-direita e centrão, não tinham interesse de tornar o novo FUNDEB permanente e tampouco aumentar os recursos para a manutenção da educação básica e para a valorização dos professores.

Mesmo com a mobilização dos professores e sindicatos, na defesa de mais recursos para a educação e valorização dos professores, esses foram aprovados de maneira progressiva até 2026, sendo: 12% em 2021; 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025 e 23% em 2026 de complementação da união. Sendo assim, esses recursos influenciam na

⁴⁵ Emenda que fundamenta a distribuição do ICMS no cenário nacional, que influencia diretamente no Novo FUNDEB, criada com base na experiência da educação de Sobral (CE) e do Estado do Ceará, como veremos na seção 4.

valorização da remuneração dos professores⁴⁶, que passou de 60% para 70% dos recursos com o Novo FUNDEB, e na formação continuada de professores (Brasil, 2020b). Todavia, a efetivação do FUNDEB precisa ser fiscalizada, para garantir que os recursos sejam repassados pela união aos estados, municípios e Distrito Federal, e que eles sejam utilizados em prol do desenvolvimento da educação básica e da valorização salarial e formativa dos professores, conforme a letra da lei.

Diante disso, as políticas e os programas do governo Jair Bolsonaro comprometeram ainda mais a formação continuada dos professores alfabetizadores, pois criaram um processo formativo fundamentado em pesquisas do campo da evidência científica, com o objetivo de regular e controlar o trabalho docente, principalmente por meio do direcionamento de práticas pedagógicas de alfabetização e da aplicação de avaliações externas e internas. Portanto, tais políticas e os programas fortaleceram as relações com os organismos internacionais, na defesa do ensino tecnicista, fragmentado, competitivo e reprodutivista.

Freitas (2018), já denunciava que, as políticas e os programas educacionais, podendo-se aí incluir as ações do governo Jair Bolsonaro, “[...] fracassaram nos seus objetivos em garantir melhoria na qualidade da educação e combater a segregação, no entanto, foram bem-sucedidas na indução da privatização da educação” (p.103), pois não estavam preocupadas com a educação pública e sim em defender e fortalecer os interesses das frações de classe dominantes.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), descreve a gestão de Jair Bolsonaro como desastrosa, que teve cinco ministro da educação (Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Carlos Alberto Decotelli da Silva, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga) em quatro anos. Como resultado, tivemos os piores índices educacionais, escândalos de corrupção, ataque à universidade pública, cortes de recursos, aumento da evasão escolar e diminuição de matrículas. Além do aumento das escolas públicas militarizadas, desvalorização do magistério, abandono da Educação do Campo, Inclusiva e Indígena, e privatização (CNTE, 2022).

⁴⁶ O Novo FUNDEB, além dos professores, incluiu todos os servidores que trabalham na educação (Ex. M merendeiras, porteiros, vigilantes, técnicos em educação etc). Ou seja, teve aumento de 60% para 70%, entretanto, esses outros profissionais na educação foram contemplados.

3.6 Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (desde 2023)

Em 2023, com a volta de Lula à presidência, o governo retomou as políticas sociais e econômicas dos governos do PT, finalizadas pelos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro. Conforme Clementino, Oliveira (2023, p. 17), “[...] há de ter-se em mente que a vitória de Lula na última eleição só foi possível por meio da formação de uma frente política ainda mais ampla do que a ocorrida na eleição de 2002, devido às ameaças à democracia promovidas pelo então presidente Jair Bolsonaro”, inclusive com apoio de políticos que apoiaram o golpe de 2016.

O governo retomou as políticas e programas de formação continuada de professores do PT, principalmente com base no *PNAIC*, que foi criado a partir das políticas educacionais do Ceará⁴⁷. O MEC, com a coordenação de Camilo Sobreira de Santana (2023), ex-governador do Ceará e “[...] responsável por implementar no estado uma forte política gerencial na educação voltada para os resultados [...]” (Clementino, Oliveira 2023, p. 17), criou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em 2023, através do Decreto nº 11.556, de julho, a partir da conjugação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de:

I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.

Para atender a esses objetivos, tanto de garantia do processo da alfabetização das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (Inicial), já prevista na *BNCC*, e da recomposição da alfabetização das crianças do 3º, 4º e 5º, o Compromisso estabeleceu 5 eixos estruturantes: governança e gestão da política de alfabetização; formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; sistemas de avaliação; e reconhecimento e

⁴⁷ Nas próximas seções abordamos a influência do Ceará nas políticas e nos programas nacionais, estaduais e municipais.

compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023a). O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada compreende que a formação continuada.

[...] está ancorada no reconhecimento dos Profissionais da Educação como sujeitos do próprio processo de desenvolvimento profissional – e, portanto, protagonistas ativos das situações de formação continuada – e como pessoas que acumulam um conjunto de experiências, crenças e saberes sobre o próprio ofício e sobre como esse se materializa em práticas cotidianas. Esse conjunto de experiências, crenças e saberes são forjados no exercício do trabalho docente. Afinal, como nos lembra Tardif (2002), “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si, consigo mesmo (Brasil, 2023b, p.15).

A concepção de formação continuada, embora se coloque como inovadora, carrega os mesmos aspectos das políticas e programas anteriores, principalmente dos próprios governos do PT: responsabilizando os professores pelo próprio processo formativo, colocando-os como protagonistas e valorizando as experiências, crenças e saberes dos professores em detrimento dos conhecimentos sistematizados. A formação continuada dessa política se constitui como possibilidade para atuação de empresas privadas nas redes públicas estaduais e municipais, na elaboração e execução do processo formativo, possibilita o financiamento de cursos de formação continuada de professores, inclusive por meio de plataformas virtuais, sem vínculos com a administração pública, e estimula premiações com base nos resultados de avaliações externas (CNTE, 2023).

A CNTE como representante dos profissionais da educação básica das redes municipais e estaduais, que luta pela valorização dos trabalhadores da educação (profissionalização, carreira, piso salarial nacional, melhoria de condições de trabalho, etc.), compreende que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é uma política sem identidade, estabelecida a partir de políticas educacionais dos governos Dilma, Temer e Jair Bolsonaro. Nos âmbitos da gestão, avaliação e acompanhamento, formação profissional e alfabetização, a CNTE aponta que:

o Programa se encontra mais voltado ao Decreto nº 6.094, do Compromisso Todos pela Educação. A adesão voluntária dos entes, os cinco eixos do programa, as possibilidades de parcerias com Fundações e outras entidades privadas, além da vinculação ao Saeb e ao Ideb se mostram mais aderentes à normativa institucional de 2007. Já a formação profissional e o amplo conceito de alfabetização (admitindo-se, inclusive, o método fônico), aproxima-se do Decreto nº 9.765/2019, uma vez que o Programa deixa livre a opção aos sistemas de ensino para elegerem suas concepções pedagógicas de alfabetização. Por sua vez, o compromisso de alfabetizar as crianças até os 7 anos, através de políticas sistêmicas de formação continuada, ampara-se na Portaria nº 867/2012 do PNAIC (CNTE, 2023, p.2).

Diante dessa crítica, a CNTE recomendou que, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada fosse reformulado para poder realmente garantir o processo de alfabetização das crianças, considerando a real conjuntura do problema da alfabetização do Brasil, e da necessidade da valorização salarial e formativa dos professores alfabetizadores e condições de trabalho adequados para esses profissionais. Cabe aqui reforçar também a defesa de políticas de alfabetização com condições concretas de garantir o processo de alfabetização, também para os jovens, adultos e idosos que tiveram esse direito negligenciado.

Considerando o que foi discutido nesta seção, asseguramos que, a história das políticas e dos programas públicos educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, revela, em sua totalidade, as contradições e compreensões de uma sociedade de classes e, portanto, com interesses e necessidades antagônicos. As frações de classe hegemônicas elaboram e aprovam os dispositivos legais conforme seus objetivos e valores, e os trabalhadores lutam, resistem diariamente contra os poderes da classe dominante, para participar, elaborar e aprovar as políticas educacionais. É o que acontece com a criação do novo *PNE* (2024-2034), com a presença de empresas privadas, descaracterizando, como há muito se faz, o sentido de interesse público, defendendo aplicação de recurso público na educação privada, especialmente da educação semipresencial e a distância.

Sendo assim, o histórico das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores do Brasil, conforme afirma Saviani (2011, p.10), “não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”, que atenda os interesses da educação da classe trabalhadora. Tais interesses ainda não estão representados nos lugares de destaques da gestão pública, tornando a defesa da educação e da escola pública, de aprovações de dispositivos, da socialização dos conhecimentos históricos produzidos e acumulados pela sociedade ainda mais difícil e demorado. Todavia, cabe reafirmar a necessidade de continuar lutando contra os ataques cada vez mais constantes e violentos dos opressores, participando dos movimentos sociais, sindicatos, eventos educacionais, pesquisas e partidos políticos que defendem os interesses dos trabalhadores.

Na seção seguinte, identificamos e apresentamos as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Estadual de Ensino do Ceará e da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE) (2013/2023) e o Estado do Conhecimento sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no campo da produção acadêmica orientada pela perspectiva dialética (2013/2023).

4 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO CEARÁ E NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA E PESQUISAS RELACIONADAS

Esta pesquisa visa trabalhar com as políticas e com os programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (CE). Todavia, nesta seção, abordamos primeiramente o *PAIC* do Estado do Ceará, visto como uma política modelo de alfabetização e formação continuada de professores, reproduzido no âmbito nacional (Ex. *PNAIC* e *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*) e em outros estados e municípios, assim como, influência nas políticas e programas do município de Fortaleza.

Desde a sua criação, em 2007, o programa foi ampliado algumas vezes, porém, com as mesmas características da primeira versão. Acrescentamos que alguns criadores/envolvidos que fizeram parte da experiência da educação municipal de Sobral (CE) contribuíram na implementação, na ampliação e na continuidade do *PAIC* como política estadual, principalmente secretários de educação, prefeitos e governadores. Além disso, criaram-se dispositivos para os municípios alcançarem as metas esperadas pelo MEC/Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), por meio de premiações e recursos para aqueles que conseguissem atingir os melhores índices educacionais nas avaliações externas.

Esta seção está organizada em três subseções: a primeira versa sobre o contexto histórico-social do *PAIC* e sua influência nas políticas e nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito nacional, estadual e municipal; a segunda, aborda as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (CE), entre 2013 e 2023 e, a terceira, apresenta as pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) sobre formação continuada de professores alfabetizadores.

4.1 Programa Alfabetização na Idade Certa

O *PAIC* foi criado com base na experiência da educação de Sobral (CE). Em 2000, na gestão do prefeito Cid Ferreira Gomes (1997-2004) do PSDB, e do Secretário de Educação,

Ivo Ferreira Gomes⁴⁸ (1997-2002), em parceria com o professor aposentado da UFC, Edgar Linhares Lima⁴⁹, foi aplicada uma avaliação interna para diagnosticar a capacidade de leitura de palavras, frases ou textos dos estudantes que estavam finalizando a 2º série do Ensino Fundamental (Inicial). O resultado apresentou que 48% dos estudantes avaliados não sabiam ler e escrever (Brasil, 2005b).

No mesmo período, a Fundação Carlos Chagas (FCC) elaborou e aplicou uma avaliação externa para avaliar o processo de alfabetização das crianças da 1ª e 4ª série, por meio do “[...] *Programa Acelera Brasil*, do Instituto Ayrton Senna, parceiro do município. Sobral apresentou um dos piores rendimentos entre os municípios participantes do Programa, ficando classificado em penúltimo lugar” (Brasil, 2005b, p.27, *grifo nosso*)⁵⁰, mesmo com o apoio pedagógico e administrativo da iniciativa privada.

A partir desses resultados, o prefeito Cid Gomes declarou eleger o processo da alfabetização como prioridade do governo municipal, comprometendo-se com a alfabetização de todas as crianças em processo inicial da escolarização, de até 7 anos de idade, e daquelas com oito ou mais que não sabiam ler e escrever. Para tanto, Cid Gomes, em conjunto com o secretário da educação, realizou uma reforma educacional composta de três áreas (Quadro 5) e fortaleceu a parceria com as iniciativas privadas e com especialistas, sobretudo com Edgard Linhares Lima e João Batista Oliveira⁵¹, consultor do Instituto Ayrton Senna (Brasil, 2005b).

Quadro 5 – Sínteses das principais estratégias da política educacional de Sobral (2001–2004)

Áreas	Medidas
-------	---------

⁴⁸ Irmão do prefeito Cid Gomes.

⁴⁹ Especialista em leitura, que desenhou e implementou a metodologia utilizada na primeira avaliação externa de aprendizagem aplicada nas escolas municipais de Sobral (CE), em 2000. Foi responsável pela definição e implementação do novo método de ensino na rede municipal, com foco na leitura e escrita. Edgar foi um dos coordenadores do que veio a ser o embrião do *PAIC*, transformando a história da educação de Sobral e de todo o Ceará (Sobral, 2019a, *on-line*).

⁵⁰ Devido à influência da experiência de Sobral, o MEC/INEP lançou o documento intitulado de “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral (CE)”. Foi através desse documento que conseguimos reunir esses dados.

⁵¹ Como consultor do Instituto Ayrton Senna, tinha como papel fortalecer a capacidade administrativa da Secretaria de Educação e das escolas municipais por meio do *Programa Escola Campeã*, criado em parceria com a Fundação Banco do Brasil (Sumiya; Sano, 2021). Além disso, trabalhou como funcionário do Banco Mundial, em Washington, e da Organização Internacional do Trabalho, em Genebra, na Suíça. Em 2006, criou o Instituto Alfa e Beto, que se dedica a promover o conceito de educação baseada em evidências e tem foco em intervenções voltadas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização e leitura (Sobral, 2019b, *on-line*), além de comercializar produtos. Ressaltamos que, a partir de 2006, o Instituto Ayrton Senna recebeu apoio do Instituto Alfa e Beto, criado pelo professor João Batista Oliveira.

Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • Redução das escolas multisseriadas nas áreas rurais. Consequentemente, escolas foram fechadas e estudantes e professores foram transferidos para outras escolas próximas ou para sede. • Ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, inseridos os estudantes de 6 anos, antes mesmo da promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.
Gestão administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos gestores escolares por meio de critérios meritocráticos. O processo realizado pela UFC analisou o conhecimento educacional, títulos e aferição de competências de gestão e lideranças dos candidatos, por meio de entrevistas e dinâmicas de grupo. • Formação continuada e capacitação dos gestores escolares. • As escolas foram nucleadas e passaram a ter autonomia financeira, pedagógica e administrativa. • Gratificação para os professores alfabetizadores, atraindo os melhores professores para esse nível de ensino. • Prêmio Escola Alfabetizadora, que também dava bonificação para os professores e profissionais das escolas com melhores resultados de aprendizagem. • Implementação do sistema de avaliação, criado pelo professor Edgard Linhares Lima, com aplicação de avaliação no final de cada semestre letivo.
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de material pedagógico estruturado e didático de alfabetização. • Criação de rotinas dentro da sala de aula. • Contratação de professores para leitura em cada escola. • Formação de professores atrelada à prática na sala de aula, com estabelecimento de rotinas.

Fonte: Brasil (2005b).

Em 2004, somente três anos depois da criação e implantação da reforma educacional, o município conseguiu ser destaque nacional no processo de alfabetização, com o percentual de 95,7% de estudantes no 1º ano considerados leitores (Brasil, 2005b). A partir desse resultado, já na gestão do Secretário de Educação, Maurício Holanda Maia (2003-2004), estabelece-se que o processo de alfabetização das crianças deveria acontecer até o final do 2º ano do ensino fundamental, com idade limite de 7 anos (Brasil, 2005b), vigente na atualidade.

Em 2005, com base na experiência de Sobral, nos resultados do Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar⁵², instituído na Assembleia Legislativa, em parceria com União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE) e UNICEF, e com a influência do Deputado Ivo Ferreira Gomes (2003-2016) e mais tarde do Governador Cid Gomes (2007-2014), iniciou-se o processo de criação do *PAIC* como política estadual (Ceará, 2012).

⁵² Tratou-se de uma parceria institucional para compreender e propor iniciativas para erradicar o analfabetismo no Ceará, com base na experiência de Sobral (CE), vista com referência do processo de alfabetização.

Em 2006, foi desenvolvida uma fase piloto em 56⁵³ municípios, no governo de Lúcio Gonçalo de Alcântara (2003-2006)⁵⁴ do PSDB. A partir desse primeiro momento, foram realizadas duas avaliações externas censitárias para avaliar o desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais), com ênfase na leitura e na escrita. Os resultados foram vistos como promissores e significativos para a continuidade e expansão do programa.

Assim, em 2007, foi lançado o PAIC pelo governador Cid Gomes, já no Partido Socialista Brasileiro (PSB)⁵⁵, e da Secretária da Educação, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho⁵⁶ (2007-2014), fundamentado na Lei nº 14.026, de 17 de dezembro. Estruturado em cinco eixos (Quadro 6), tem como objetivo garantir a aquisição de leitura e escrita de todas as crianças de 7 anos de idade dos 184 municípios cearenses, com início na Educação Infantil ao final do 2º ano do Ensino Fundamental (inicial) (Ceará, 2007).

Quadro 6 – Eixos estruturantes do PAIC (2007)

Eixos	Ações
Gestão da Educação Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Elevar o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para 6.0. • Atender todas as crianças entre 6 e 14 anos de idade. • Reduzir o abandono e a evasão escolar para 0% nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. • Corrigir o fluxo escolar. • Nuclear escolas. • Cumprir os 200 dias letivos e 800 horas-aulas. • Fortalecer a autonomia das escolas municipais. • Definir políticas para acompanhar os rendimentos das escolas. • Selecionar gestores escolares com base em critérios técnicos, priorizando os méritos.

⁵³ Acopiara, Altaneira, Aracati, Assaré, Aurora, Barroquinha, Baturité, Beberibe, Boa Viagem, Canindé, Caridade, Choro, Crateús, Crato, Croata, Dep. Irapuan Pinheiro, Fortim, Frecheirinha, General Sampaio, Guaiúba, Guarimiranga, Hidrolândia, Itaiçaba, Itapajé, Itapiúna, Jaguaratama, Jaguaribe, Jijoca de Jericoacoara, Jucás, Madalena, Maranguape, Mauriti, Morada Nova, Moraújo, Mucambo, Mulungu, Nova Russas, Ocara, Pacatuba, Pacoti, Palhano, Pedra Branca, Porteiras, Quixadá, Quixeramobim, Redenção, Reriutaba, Russas, Salitre, São Gonçalo do Amarante, Solonópole, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Trairi e Umirim(Ceará, 2012).

⁵⁴ Nesse período, a pasta da educação foi comandada por dois secretários de educação, a saber: Sofia Lerche Vieira (2003-2006) e Luís Eduardo de Menezes Lima (2006-2006). Sendo assim, como não localizamos o período da aplicação da etapa piloto, não conseguimos apontar qual desses gestores estavam na coordenação da educação do Ceará. Todavia, podemos afirmar que o processo de implementação, de reuniões e criação do Comitê iniciou-se na gestão de Sofia Lerche.

⁵⁵ Encerrou o segundo mandato no Partido Republicano da Ordem Social (PROS).

⁵⁶ Secretária de Educação de Sobral (2005-2006) no governo de José Leônidas de Menezes Cristino (2005-2010) do Partido Popular Socialista (PPS) e depois do PSB. Secretária de Educação do Ceará (2007-2014), Vice-Governadora do Ceará (2015-2022) e Governadora do Ceará (2022-2022) pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), após a renúncia do Camilo Santana (2015-2022) do PT, e Secretária Executiva do Ministério da Educação do Brasil (2023-2024). Atualmente, depois da derrota pelo comando da prefeitura de Sobral (CE), que culminou com a saída dos irmãos Ferreira Gomes, no governo do município desde 1997, Izolda Cela resolveu retornar para seu cargo de origem, professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar os planos de cargos, carreira e renumeração dos professores, priorizando os professores alfabetizadores com base em critérios de desempenho e contemplando o piso salarial, a carga horária e o incentivo para a função docente. • Criar política de formação continuada de professores e em serviço. • Definir critérios para a contratação de professores com base nos méritos.
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade. • Atender todas as crianças de 4 a 5 anos de idade.
Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, com comprovação através da avaliação do SPAECE-Alfa. • Alfabetizar os estudantes não alfabetizados do 3º ao 9º ano do ensino inicial e final do ensino fundamental.
Formação do Leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar de cantinhos da leitura em todas as salas de aulas do 1º e 2º ano no Ensino Fundamental (Inicial). • Acompanhar todas as crianças de 1º e 2º anos para lerem, no mínimo, cinco títulos de literatura infantil a cada ano letivo.
Avaliação Externa de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar avaliação externa nos municípios como ferramenta para definição de políticas. • Estruturar equipe de avaliação externa na Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Ceará (2012).

Em 2011, considerando os resultados das avaliações externas (SPAECE-Alfa), os quais demonstraram que “[...] a média de desempenho estadual em leitura cresceu de 118,9 em 2007, a 162,6, em 2010, indicando um aumento de 43,7 pontos [...]” (Gusmão; Ribeiro, p.23, 2021), avançando do nível intermediário para o nível suficiente (Quadro 1), o governador Cid Ferreira Gomes resolveu ampliar o *PAIC*. Através da Lei nº 14.949, de 27 de junho, criou o *PAIC+5*, para promover mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 5º ano do Ensino Fundamental (inicial) (Ceará, 2011). Dessa forma, todos os estudantes do 5º ano passaram a realizar avaliação externa do SPAECE, visando avaliar as competências de leitura, de escrita e de cálculo esperadas para a conclusão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ceará, 2011).

Em 2015, o governador Camilo Sobreira de Santana (2015-2022) e Mauricio Holanda Maia (2014-2016), Secretário de Educação, criaram o *MAIS PAIC*, com base na Lei nº 15.922, de 15 de dezembro. O programa declara que pretende garantir que “[...] todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do ensino fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências, adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização (Ceará, 2015, p.1)”. Tal medida, acrescentou o eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de desenvolver ações que garantam o processo de alfabetização de todas as crianças e a aquisição de habilidades, e o eixo dos Anos

Finais no Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver medidas para a integração e continuidade dos processos de aprendizagens no ensino médio (Ceará, 2022a).

Em 2018, Camilo Sobreira de Santana, com a coordenação do Secretário da Educação, Rogers Vasconcelos Mendes⁵⁷ (2018-2019), por meio da Resolução nº 474 do Conselho Estadual de Educação (CEE), criou o *Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)* da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Ceará, 2018). O documento foi criado para cumprir e atender as diretrizes da *BNCC*, compreendendo a educação a partir dos princípios das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001a), resumindo o ensino no desenvolvimento de habilidades, competências e solução de problemas.

O *DCRC* não é uma política de formação continuada de professores alfabetizadores. Todavia, teve influência na formação continuada do Estado do Ceará, uma vez que os processos formativos foram alterados para atender os princípios da *DCRC*, assim como os materiais didáticos e pedagógicos utilizados pelos professores na sala de aula. Embora não tenhamos encontrado registro na literatura, acreditamos que *BNCC* e *DCRC* sofreram influência da experiência de educação de Sobral (CE) e do *PAIC*, como, por exemplo, quando compreendem que o processo da alfabetização deve acontecer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (inicial).

Em 2022, o governo de Izolda Celia (2022-2022) do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e de Eliana Nunes Estrela⁵⁸, Secretária de Educação, fundamentado na Lei Complementar nº 297, de 19 de dezembro, ampliou o *PAIC – MAIS PAIC*, “[...] objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses” (Ceará, 2022b, p.1). Sendo assim, com o apoio técnico e pedagógico do estado aos municípios cearenses, espera-se que o *PAIC Integral* amplie os espaços escolares, os tempos pedagógicos e as oportunidades de aprendizagem na educação, garantindo o processo da alfabetização na idade certa (Ceará, 2022b).

Vale mencionar que, em prol da obtenção de resultados esperados pelo MEC e SEDUC, os governadores, da mesma base aliada, criaram alguns dispositivos legais para incentivar os municípios. Em 2008, por meio do Decreto nº 29.306, de 5 de junho, que trata do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS), o estado

⁵⁷ Consta no currículo lattes do professor que ele foi gestor de formação de lideranças educacionais do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, entre 2021 e 2024. Atualmente, é coordenador executivo da Academia do Professor Darcy Ribeiro de Fortaleza (APROF).

⁵⁸ Atual secretária de educação do Estado do Ceará desde 2019.

definiu repassar 18% para os municípios com os melhores Índices Municipais de Qualidade Educacional (IQE)⁵⁹, “[...] formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem (Ceará, 2008, p.1). Em 2015, com a criação do *MAIS PAIC* pelo governador Camilo Sobreira de Santana, inseriram os estudantes do 9º ano, através da Lei nº 15.922, de 15 de dezembro (Ceará, 2015).

Em 2009, mediante a Lei nº 14.371, de 19 de junho, foi criado o Prêmio Escola Nota Dez, “[...] destinado às escolas públicas que tenham obtido os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa)’ (Ceará, 2009, p.1), dos 2º anos do Ensino Fundamental (Inicial). As 150 escolas premiadas⁶⁰ anualmente, que ficarem na escala entre 8,5 e 10,0 no IDE-Alfa, ficarão responsáveis pelo acompanhamento técnico-pedagógico das 150 com os menores resultados durante um ano (Ceará, 2009). Em 2011, para atender à criação do *PAIC+5*, a partir da Lei nº 15.052, de 6 de dezembro, foram inseridos os estudantes do 5º ano (IDE-5) (Ceará, 2011). Em 2015, com a criação do *MAIS PAIC*, foram acrescentados os estudantes do 9º ano (IDE-9), com fundamentação na Lei nº 15.923, de 15 de dezembro (Ceará, 2015).

Considerando-se as características apresentadas, o *PAIC* estabelece conteúdos-mínimos no processo de ensino, desvalorizando os conhecimentos de outros componentes curriculares que são necessários “[...] à compreensão da realidade natural e social – esvaziamento que acaba por empobrecer até mesmo as áreas de língua portuguesa e matemática de sua contribuição histórico-social (Lima; Ribeiro; Chave, p.12, 2024). Além da desvalorização dos demais conteúdos e da alfabetização, fragmentados com base nas habilidades, descritores e competências da *BNCC* e *DCRC*, o que demonstra o controle que os organismos multilaterais têm no processo formativo das crianças e dos professores, com o objetivo de atender a reprodução do capital (Silva; Conceição; Brito, 2022).

A formação continuada do *PAIC* controla e regula o trabalho dos professores alfabetizadores, quando direciona rotinas, práticas pedagógicas, aplicações de simulados regularmente e os materiais apostilados produzidos pelas empresas privadas, visando preparar

⁵⁹ Trata-se de um coeficiente que é aplicado ao montante do ICMS. Em prática, representa o valor que cada município deve receber do Estado; todavia, leva em consideração o desempenho na educação (Ceará, 2008, 2015).

⁶⁰ A escola premiada recebe R\$ 2.000 multiplicado pelo número de estudantes avaliados e a escola apoiada pela escola premiada recebe \$ 1.000 multiplicado pelo número de estudantes avaliados (Ceará, 2011, 2015).

os estudantes para as avaliações externas padronizadas. Além disso, compreende os professores alfabetizadores como técnicos e mediadores da aprendizagem e oferece bonificações como forma de reconhecimento para aqueles que conseguirem atingir as metas estabelecidas pelo programa/sistema de avaliação (Silva; Conceição; Brito, 2022).

Para Freitas (2012, p.394), o apostilamento “[...] contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno”, fortalecendo a visão pragmática das instituições formadoras e reduzindo o processo formativo somente aos aspectos práticos das metodologias. Concordamos com Freitas, visto que as apostilhas estabelecem quais atividades precisam ser desenvolvidas em sala de aula, tirando dos professores alfabetizadores a autonomia de planejar e criar suas próprias atividades. Dessa forma, os professores alfabetizadores tendem a sentir-se obrigados a executar as rotinas do *PAIC*, devido à pressão que podem sofrer da gestão escolar, da secretaria de educação e de alguns colegas, em prol do alcance de resultados estabelecidos.

Portanto, embora se coloque preocupada com a garantia da alfabetização das crianças, diminuição da distorção idade-série, reprovação e o abandono, “[...] há interesses econômicos, [...] que buscam na educação a formação de mão de obra para o mercado de trabalho como solução para o desenvolvimento econômico e social” (Silva; Conceição; Brito, p.6, 2022), ofertando formação continuada em parceria com instituições privadas, responsáveis pelas consultorias formativas, gestão e produção de materiais pedagógicos e acompanhamento dos desempenhados dos estudantes.

4.1.1 A Influência do Programa Alfabetização na Idade Certa nas Políticas e nos Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Atualmente, devido aos resultados da avaliação externa nacional (SAEB) e estadual do Ceará (SPAECE) no processo de alfabetização, compreendido pelo MEC como modelo para a educação nacional, o Ministro da Educação é o cearense Camilo Sobreira de Santana (2023/atual). Cabe registrar que Izolda Cela, em virtude da sua experiência como Secretária de Educação do município de Sobral e do Estado do Ceará, Vice-Governadora e Governadora, foi a primeira autoridade a ser cogitada politicamente, até mesmo pela iniciativa

privada, para assumir o MEC (Freitas, 2022). Contudo, deu-se preferência por um ministro do próprio PT, considerando a importância da pasta da educação para o governo Lula.

Apesar disso, Camilo Santana convidou Izolda Cela para coordenar a Secretária Executiva do MEC, além dos cearenses Maurício Holanda Maia, ex-secretário da educação de Sobral e do Estado do Ceará, com o papel de coordenar a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, e Fernanda Mara de Oliveira Macedo Carneiro Pacobahyba, ex-secretária da Fazenda do Ceará do governo de Camilo Santana, com a função de Presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Além de influenciar a criação dos programas federais *PNAIC* e *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, possibilitou a fundação da Associação Bem Comum em 2018, com sede em Fortaleza (CE), em parceria com o governo do Estado do Ceará, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Vale e o [B]³ Social (Associação Bem Comum, 2023). Associação Bem Comum tem como objetivo “[...] contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação”, apoiando gestores públicos (prefeitos, governadores, secretários de educação, dentro outros) com serviços focados na alfabetização de crianças (Associação Bem Comum, 2023, *on-line*). Portanto, é uma instituição privada que possui objetivo bem definido, de criar parcerias com setor público para elaborar e/ou executar políticas e programas educacionais.

O grupo executivo da Associação Bem Comum fez parte da implementação da reforma educacional de Sobral e do *PAIC*. No *Estatuto Social da Associação Bem Comum*, localizamos os nomes de Maurício Holanda Maria, como Diretor Presidente, Hannan Guimarães Barbosa, na função de Diretora Financeira, Andréia Araújo Rocha Nibon, responsável pela Diretoria Administrativa, Manuel Rodrigues da Silva e Eunice de Oliveira Campos, ambos como Associados Fundadores (Associação Bem Comum, 2018). Os atores mencionados estiveram envolvidos com o município de Sobral e com o Estado do Ceará, na função de Secretário Adjunto da Educação do Ceará, Secretário Executivo de Sobral e Articulação e Finanças (Associação Bem Comum, 2018).

Em 2019, a Associação Bem Comum, criou o *Programa pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)*, para confeccionar materiais didáticos estruturados, oferecer consultorias formativas para professores alfabetizadores e gestores escolares, monitorar as avaliações externas, fortalecer a gestão escolar, comunicação e o engajamento com base na

gestão participativa e governança e cooperar e incentivar os estados e municípios participantes do programa (Associação Bem Comum, 2023).

Atualmente, a experiência do Ceará, através do *PARC*, encontra-se em 15 estados (Tabela 1) e 3.271 municípios, englobando cerca de 2.804.880 alunos do 1º e 2º anos, 197.950 professores e 47.648 escolas públicas municipais e estaduais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Associação Bem Comum, 2023).

Tabela 1 - Estados parceiros do PARC

Anos	Estados	Programas	Situação
2019	Amapá	Programa Criança Alfabetizada	Em atividade
2019	Espírito Santo	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo	Em atividade
2019	Pernambuco	Programa Criança Alfabetizada	Em atividade
2019	Sergipe	Programa Alfabetizar pra Valer	Em atividade
2020	Alagoas	Programa Criança Alfabetizada.	Em atividade
2020	Goiás	Programa Alfa Mais Goiás	Em atividade
2020	Maranhão	Programa Pacto pela Aprendizagem	Em atividade
2020	Mato Grosso do Sul	Programa MS Alfabetiza	Em atividade
2020	Piauí	Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa	Em atividade
2021	Mato Grosso	Programa Alfabetiza MT	Em atividade
2022	Rio Grande do Sul	Programa Todos Pela Alfabetização da Criança	Em atividade
2023	Pará	Programa Alfabetiza Pará	Em processo
2023	Paraná	Programa Educa Juntos	Em processo
2023	Paraíba	Programa Alfabetiza Mais Paraíba	Em processo
2023	São Paulo	Alfabetiza Juntos SP	Em processo

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da Associação Bem Comum (2023).

Constatamos nos sítios web dos governos dos Estados do Pará, Paraná, Paraíba e São Paulo que, os programas já estão em funcionamento; todavia, até o fechamento desses dados, o site da Associação Bem Comum informava estarem em processo.

Sendo assim, em razão dos índices educacionais alcançados e divulgados amplamente pelo MEC, SEDUC e mídias, observa-se que, a educação do Ceará, vem sendo referência para outros estados e municípios, em parceria com Associação Bem Comum, que criou o *PARC*, com objetivo de expandir a educação do Estado do Ceará pelo Brasil, sem considerar as condições objetivas de cada estado, cidade, escola, gestores escolares, professores e estudantes, como se fosse uma solução geral para o problema da alfabetização.

Para Freitas (2018, p.135), o município de Sobral, “tem sido o nosso “milagre do Texas”. Não há estudos aprofundados sobre o caso, mas os indícios apontam que o alegado “sucesso” de Sobral se deve a uma decisão de adotar políticas de responsabilização baseadas em testes”. Ressalta ainda esse autor que essa é uma estratégia do capitalismo que estabelece

condições para conduzir e ampliar a privatização da educação pública, estabelecendo metas difíceis, considerando a situação atual do ensino, com objetivo de desacreditar o serviço público educacional e estabelecer a responsabilização docente (Freitas, 2018).

Conforme o autor, testes padronizados em grande escala podem provocar fraudes nos resultados, colocando em discussão que o mesmo poderia ter ocorrido em Sobral (CE) com os resultados alcançados acima das metas esperadas pelo MEC. Compreende que, como ferramenta que deveria ser utilizada adequadamente, a avaliação externa passou a definir a rotina das escolas, como se a aprovação e domínios dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática fossem os únicos requisitos necessários “[...] para aluno estar apto a conviver com as ‘exigências do século XXI’ – tudo o mais está descartado e se transforma em algo ‘opcional’ [...]” (Freitas, 2018, p.82). Efetivamente, há a possibilidade de o mesmo ter acontecido com o *PAIC*, devido aos resultados divulgados serem considerados elevados pelo próprio MEC e SEDUC.

Freitas (2018) acredita que a influência da educação do Ceará, principalmente de Sobral, desmerece os esforços de outros municípios e estados, colocando aquele município como referência para a educação nacional. Até mesmo para aqueles municípios e estados que não adotaram e não conseguiram alcançar as metas definidas pelo MEC, passando a ideia de que a aplicação do modelo da educação do Ceará seria a solução e contribuiria com os resultados do processo da alfabetização. A própria criação do *PNAIC* e do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, e atualmente, com Camilo Santana e sua equipe de trabalho, tendo feito parte da experiência de Sobral e a criação do *PAIC*, isso demonstra que a política de alfabetização e formação continuada do Ceará está sendo replicada nacionalmente.

Sendo assim, a política educacional do Estado do Ceará, com apoio dos organismos internacionais e empresas privadas, controla o trabalho docente, através das avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática, seleciona gestores com base nos princípios da Nova Gestão Pública, premia professores alfabetizadores lotados das turmas da alfabetização e municípios com os melhores resultados das avaliações por meio do ICMS educacional, promove formações continuadas atreladas à prática docente e estabelece rotinas pedagógicas para serem desenvolvidas em sala de aula.

Em seguida, identificamos e apresentamos as políticas e os programas de Formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023).

4.2 Políticas e Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Município de Fortaleza (2013/ 2023)

As políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE) estão alinhados com as ações do Governo Federal e do Governo Estado do Ceará, citadas nesta pesquisa. Sendo assim, apresentam os mesmos problemas: valorização da prática em detrimento da teoria; parceria com instituições privadas; desenvolvimento de habilidades e competências da Língua Portuguesa e Matemática, objetivando alcançar resultados esperados pelo MEC, SEDUC/CE e SME/Fortaleza nas avaliações externas (Saeb e SPAECE-Alfa); seleção de bolsistas para contribuir no processo de alfabetização das crianças e formações fragmentadas conforme os valores da *BNCC e DCRC*.

Em 2014, o prefeito Roberto Cláudio Rodrigues (2013-2020), do PDT, juntamente com o Secretário da Educação Ivo Ferreira Gomes (2013-2014), a partir da Portaria 204 de 18 de julho de 2014, criaram as *Diretrizes para a realização de Formação Continuada para os Profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza*, para o cumprimento da Lei Municipal Ordinária nº 9.249, de 10 de julho de 2007, do Plano de Cargos e Carreira dos Servidores de Fortaleza (PCCS) e da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008 do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, do governo Lula (Fortaleza, 2014a).

Trata-se de uma política de formação continuada obrigatória para todos os professores (efetivos e substitutos) da rede municipal de ensino, que pode acontecer no formato presencial e/ou semipresencial, com direito a certificação, que pode ser utilizada pelos profissionais nas promoções e progressões, prevista no PCCS⁶¹ do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação. Tem como objetivos trabalhar as concepções educacionais de educação do município de Fortaleza, promover o diálogo acerca das práticas de ensino e aprendizagem e possibilitar trocas de experiências entre os professores (Fortaleza, 2014a). A partir dessa iniciativa, foram criadas

⁶¹ Na subseção 5.3 apresentamos a composição da carreira e renumeração dos professores de Fortaleza (CE).

duas vertentes de formação continuada⁶², que estão vinculadas e ainda vigentes na rede (Quadro 7).

Quadro 7 – Formação nos Polos⁶³ e Formação em contexto e suas características

Vertentes	Descrições
<i>Formação nos Polos</i>	<p>[...] É o momento em que professores compartilham saberes com professores do mesmo ano/série ou com professores do mesmo componente curricular, lotados na mesma escola e/ou em escolas diferentes. O processo formativo objetiva fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre ao longo de várias dimensões, como a cognitiva, a emocional, a social e a física, e que ele pode ocorrer para cada estudante em tempos diferentes e a partir de intervenções pedagógicas diversificadas (Fortaleza, p.27, 2023b).</p> <p>Tem como eixo integrador os conhecimentos teóricos e práticos, as experiências e vivências oriundas da prática docente e utiliza-se dos meios tecnológicos digitais disponíveis e das metodologias ativas. Em relação aos acompanhamentos, os professores são acompanhados por formadores de professores (Fortaleza, 2023b).</p>
<i>Formação em Contexto</i>	<p>Acontece dentro das escolas, sendo compreendida pela SME como continuidade da <i>Formação nos Polos</i>, e tem como formadores os coordenadores pedagógicos/supervisores escolares, que recebem orientação da SME para trabalhar, principalmente, com as “[...] Avaliações Diagnósticas de Rede e/ ou nas avaliações internas, possibilitando ao professor análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagem dos alunos, [...]” (Fortaleza, 2023b, p. 28), a partir de referências da competência e conhecimentos socioemocionais. Além disso, recomenda-se que a formação deva possibilitar momentos de reflexão sobre o planejamento escolar, organização e gestão da sala (Fortaleza, 2023b).</p>

Fonte: Fortaleza (2023).

Desde 2013⁶⁴, a SME/Fortaleza estabeleceu parceria com a Editora Opet, com sede em Curitiba (PR), para desenvolver a *Formação nos Polos* para alfabetizadores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (anos iniciais), por meio do Sistema de Ensino Família e Escola (SEFE)⁶⁵ (Editora Opet, 2023, *online*). Mesmo diante de poucas informações disponíveis do site da SME e da Editora, a OPET tem forte atuação na educação privada (Sistema Opet Soluções Educacionais) e pública (Sistema SEFE), na modalidade presencial e a distância.

⁶² A *Formação nos Polos* e a *Formação em Contexto* são realizadas no 1/3 (um/terço) garantido pela Lei nº 11.738/2008.

⁶³ No início, a prefeitura contava com espaços alugados de instituições privadas, pois não tinha espaços próprios para promover as formações continuadas. Atualmente, a prefeitura construiu um espaço, denominado de APROF, onde acontecem os momentos formativos. Apesar desta iniciativa, por conta da demanda e da distância para alguns professores que trabalham em bairros e escolas mais afastadas, o município continua com as parcerias com instituições privadas para que o processo formativo aconteça (Experiência pessoal/profissional).

⁶⁴ Esta informação consta do site da Editora OPET. Em maio de 2025 abrimos um processo administrativo para solicitar à SME/Fortaleza mais informações acerca dessa parceria, inclusive, sobre o aspecto financeiro. Entretanto, o processo encontra-se sem movimentação desde junho de 2025.

⁶⁵ Sistema de ensino da Editora OPET que busca realizar parceria entre as escolas públicas e as famílias, oferecendo materiais didáticos para alunos e professores, realizado palestras, formações e oficinas, e objetivado aproximar os familiares da vida escolar dos alunos (Editora OPET, 2025).

Considerando os dois sistemas, a atuação se dá em 22 estados do Brasil (Acre, Rondônia, Amapá, Pará, Tocantins, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Espírito Santos, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Paraná), em 120 municípios, envolvendo 349 mil estudantes e milhares de professores⁶⁶, por meio da oferta de produto da própria Editora OPET (Quadro 8).

Quadro 8 - Produtos da Editora OPET

Descrições	
1	Comprometimento e solidez na relação com os parceiros públicos e privados
2	Material didático moderno e atualizado para estudantes, professores e familiares
3	Acompanhamento pedagógico realizado diretamente nas unidades escolares
4	Trabalho com as famílias em encontros e palestras
5	Plataforma de conteúdos digitais para professores, gestores e estudantes
6	Parceria com os gestores, que têm na Editora OPET o suporte pedagógico necessário para a realização do seu trabalho
7	Formação docente presencial e a distância de alta qualidade, realizada pela equipe de assessoria pedagógica.
8	Seminários nacionais que auxiliam professores e gestores educacionais a acompanhar as principais novidades no mercado de educação.
9	Respeito às necessidades de cada parceiro, de acordo com a sua cultura e as suas características
10	Assessoria à equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir das informações da Editora OPET (2025).

A Editora OPET compreende que a criança é protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, sendo que a família e profissionais⁶⁷ devem atuar de maneira compartilhada no processo de sua formação, ao mesmo tempo em que se cita que esta concepção está embasada na Teoria Histórico-Cultural (Editora Opet, 2023, *online*). Enfatizamos que pais e responsáveis pelas crianças podem e devem contribuir com o processo da educação dos filhos, apoiando e zelando pelo cumprimento das atividades escolares, garantindo assiduidade e permanência e participando das reuniões escolares. Todavia, não se deve confundir os papéis, uma vez que a responsabilidade da educação pública é do Estado brasileiro e a do ensino é dos professores.

Outra característica marcante da Editora OPET, é sua tentativa de aproximar elementos das Pedagogias do Aprender a Aprender com a Teoria Histórico-Cultural, quando tentam adaptar a alfabetização à sociedade neoliberal, formando crianças para atender valores e demandas do mercado capitalista, dividido a responsabilidade do ensinar com as famílias.

⁶⁶ Não consta no site a quantidade exata.

⁶⁷ Nomenclatura utilizada pela Editora.

Para Duarte, (2001a, p.34)⁶⁸, esse discurso de aproximação da Teoria Histórico-Cultural ao Aprender a Aprender, objetiva

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Assim, quando a Editora OPET menciona que suas ações “[...] partem das premissas de que a criança/adolescente é protagonista de seu processo de aprendizagem [...]” (Editora Opet, 2023, *on-line*). Essa afirmação retira dos professores alfabetizadores a responsabilidade de ensinar, já que estes passam a ser somente Mediadores da Aprendizagens, e permite que as crianças/adolescentes realizem suas próprias escolhas, sendo que tal espontaneísmo dificulta o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, como defende a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para Vygotsky (1998), a cultura deve ser apropriada pelos seres humanos, no sentido de produzir nestas aptidões e funções humanas que foram historicamente determinadas. Nesse sentido, o trabalho educativo precisa ser realizado com base na teoria e, na prática, com intencionalidade e objetivo bem defendido, tendo o professor como insubstituível neste processo e “[...] organizador das relações sociais vividas pelos alunos na escola –, sendo a relação com o conhecimento apenas uma dessas relações” (Teixeira, 2022, p.18), e não somente como Mediador da Aprendizagem como sustentam as Pedagogias do Aprender a Aprender.

Assim, as Pedagogias do Aprender a Aprender, presentes na concepção pedagógica da Editora OPET, não se aproxima da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que se trata de uma concepção que beneficia os valores neoliberais, que defende “[...] uma educação seletiva para os “interessados em aprender”, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito [...]” (Freitas, 2018, p.117), demonstrando que aprender é uma escolha a ser realizada. Assim, na concepção vinculada aos interesses capitalistas, os estudantes que não tiveram sucesso no processo educativo não se esforçaram o bastante; logo, são os únicos responsáveis pelo próprio fracasso.

⁶⁸ No texto, Duarte tratou das ilusões da chamada sociedade do conhecimento. A citação mencionada fundamenta essa parte do texto, quando denunciarmos a tentativa de aproximação da Teoria Histórico-Cultural ao Aprender a Aprender realizada pela OPET.

A *Formação nos Polos* para professores alfabetizadores do 3º ano do Ensino Fundamental (inicial) é realizada em parceria da SME/Fortaleza com a Lyceum Consultoria Educacional, com sede em Sobral (CE). A empresa afirma preocupar-se com a “[...] elaboração de material didático-pedagógico, avaliação diagnóstica e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, com sugestões de intervenção na gestão do ensino e no processo pedagógico” (Lyceum, 2023, *On-line*) e formação continuada de professores. Consta no site que, acerca do acompanhamento da aprendizagem, a empresa realiza avaliações diagnósticas mensalmente, possibilitando que os estudantes sejam avaliados individualmente e coletivamente, por turma ou escola (Lyceum, 2023).

A Lyceum Consultoria Educacional está presente em 12 estados (Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santos, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e São Paulo), com maior participação nos municípios do Ceará, quais sejam: Acopiara, Alcântara, Apuiarés, Barbalha, Barroquinha, Bela Cruz, Caucaia, Cariré, Cedro, Coreaú, Frecheirinha, Fortaleza, Guaraciaba do Norte, Groaíras, Hidrolândia, Iguatu, Maranguape, Martinópolis, Meruoca, Morrinhos, Pacujás, Reriutaba, Sobral e Tianguá (Lyceum, 2023).

Assim, a formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE) sofre influência das concepções adotadas pela Editora Opet e da Lyceum Consultoria Educacional. Não somente a formação continuada que acontece fora das escolas (externa), mas também o processo formativo realizado dentro dessas escolares (interna), visto que este tem como formadores de professores os coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, que recebem formação continuada das mesmas empresas.

Reforçamos que essas empresas privadas pretendem interferir e controlar o trabalho docente e gestão escolar. Espera que os professores desenvolvam o trabalho docente com base na gestão empresarial – eficiência, eficácia e qualidade – no processo de alfabetização, utilizando, e sob a lógica dos seus produtos educacionais e tecnológicos. Transformam a formação continuada em serviço para atender às demandas do mercado de trabalho, influenciando no pedagógico, na metodologia, na avaliação, na didática e na autonomia dos professores no processo de alfabetização das crianças.

Em 2018, Roberto Cláudio, em conjunto com a Secretária de Educação Dalila Saldanha de Freitas (2017-2020), a partir do Decreto Municipal nº 14.233, de 15 de junho de 2018, para atender a Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016, que institui o *PNME* no

Governo Federal de Michel Temer, criaram o *Programa de Fortalecimento da Aprendizagem - Aprender Mais*, com objetivo declarado de atender aos estudantes do município de Fortaleza e ampliar a carga horária de 4 para 7 horas (Fortaleza, 2019a). Dentro do *Programa Aprender Mais*, identificamos dois programas (Quadro 9) voltados para fortalecer o processo de alfabetização e o protagonismo, melhorar os índices educacionais, diminuir reprovações e abandono, por meio da busca ativa (Fortaleza, 2019a).

Quadro 9 – Programas Mais Alfabetização e Programa Alfa 3

Programas	Características
<i>Programas Mais Alfabetização</i>	Voltado para o fortalecimento das escolas municipais no processo de escrita, leitura e matemática dos estudantes do 1º e 2º anos do ensino fundamental (inicial), a partir da seleção de um Monitor de Aprendizagem.
<i>Programa Alfa 3</i>	Voltado para consolidar o processo de leitura, escrita e matemática dos alunos do 3º ano do ensino fundamental (inicial), mediante a inclusão de um Assistente de Alfabetização para atuar com os professores alfabetizadores.

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir do Edital de seleção do Aprender Mais (2019a).

As próprias escolas eram responsáveis pela seleção dos Assistentes de Alfabetização e Monitores de Aprendizagem para atuar com os estudantes do 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental (inicial), supervisionados pelos professores alfabetizadores e gestão escolar. Poderiam participar professores especialistas em educação, com licenciatura no ensino superior ou educadores com nível médio e com experiência em acompanhamento de estudantes no processo de alfabetização, para desenvolver atividades que estavam conforme aquelas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores de sala de aula. Para isso, a prefeitura pagou uma bolsa de R\$ 150,00 mensalmente, por turmas, com limite de seis, em uma escola ou mais (Fortaleza, 2019a). Portanto, esses Assistentes de Alfabetização e Monitores de Aprendizagens poderiam ser selecionados para trabalhar voluntariamente em mais de uma turma, chegando ao limite de 6 turmas e bolsa de R\$ 900,00 (R\$ 150,00 cada).

Os programas mencionados não foram criados diretamente para os professores alfabetizadores, mas sim para selecionar Assistentes e Monitores de Aprendizagem para contribuir com o processo de alfabetização dos estudantes. Todavia, os professores estão envolvidos nesse processo, visto que são os responsáveis pelo encaminhamento dos estudantes com dificuldade de aprendizagem no processo de leitura e escrita. Além disso, os profissionais selecionados precisavam participar da formação continuada desenvolvida nas

escolas, justamente com os professores alfabetizadores, proporcionando momento de diálogo e estudo acerca da alfabetização dos alunos acompanhados (Fortaleza, 2019a).

Ressaltamos que, a partir da letra do Decreto, os Assistentes e Monitores de Aprendizagem não foram selecionados para substituir os professores alfabetizadores efetivos e substitutos e para suprir a carência de professores do município. Esses profissionais foram selecionados para atuar diretamente em sala de aula com os professores alfabetizadores do 3º ano e no contraturno com os estudantes do 1º e 2º anos, ambos indicados pelos professores alfabetizadores.

Além de não valorizar os professores alfabetizadores, não asseguram o vínculo empregatício e as obrigações de natureza trabalhista previdenciário dos Assistentes e Monitores de Aprendizagem, visto que foram criados com base na Lei Federal nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 que dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Assim, são programas que atendem aos fundamentos da Nova Gestão Pública, mobilizados pelo gerencialismo, resultados, eficiência, pelas práticas de responsabilização do trabalho docente e compreendem o processo da alfabetização na perspectiva das Pedagogias do Aprender a Aprender. Para Duarte,

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (2001b, p.28)

Em 2022, o prefeito José Nogueira Moreira (2021-2024) do PDT e a Secretária de educação, Dalila Saldanha de Freitas (2021-2024), criaram o *Programa de Recomposição da Aprendizagem de Alunos das Escolas Municipais, o Alfa 1, 2, 3*, a partir de estudos realizados pelos especialistas em avaliação no município, considerando os resultados das avaliações externas e de rede, principalmente dos índices preocupantes da alfabetização no período da pandemia e também considerando as diretrizes do *PAIC* (Fortaleza, 2022a). O Programa declarava como finalidade:

Favorecer a apropriação, continuidade e consolidação do processo de alfabetização dos estudantes matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, visando o fortalecimento das ações pedagógicas para este fim, bem como a recomposição da aprendizagem diante do contexto de pandemia; Identificar, por meio de avaliações diagnósticas, estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização nas turmas de 1º, 2º e 3º anos; Realizar

atividades de intervenção para os estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização; Desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos; Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da turma (Fortaleza, 2022a, p.1).

Com base nas suas orientações, a partir dos mesmos princípios dos programas anteriores, cada escola municipal selecionaria os Assistentes de Aprendizagens, que deveriam ter o Ensino Médio como formação mínima e que morassem próximo da instituição para desenvolverem atividades de acompanhamento pedagógico dos alunos que apresentassem dificuldades no processo de alfabetização, atuando diretamente com os professores alfabetizadores com maior carga horária na turma, no planejamento e acompanhamento pedagógico dos alunos, tal como, deveriam participar da *Formação em Contexto* (Fortaleza, 2022a).

Os programas do governo Roberto Cláudio continuaram a ser desenvolvidos pela gestão do prefeito José Sarto Nogueira (2021-2024), do PTD. Em nível de rede, os estudantes do 1º e 2º anos continuaram sendo acompanhados pelo *Programa Mais Alfabetização* no contraturno escolar e pelo Assistente de Alfabetização do *Alfa 1, 2, 3* diretamente em sala de aula com os professores alfabetizadores. Já os estudantes dos 3 anos, que já tinham um Assistente de Aprendizagem em sala de aula selecionado pelo *Programa Alfa 3*, passaram a ter outro programa do governo José Sarto. Em nível de escola, nem todas foram atendidas pelos mesmos programas ao mesmo tempo, visto que foram concentradas naquelas com maior quantidade de crianças com dificuldades demonstradas nas avaliações externas.

Em 2023, conforme a Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF)/Célula de Desenvolvimento Curricular (CEDEC)/Núcleo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (NUEF 1), faziam parte do *Programa Alfa 1,2,3* 596 escolas e 1761 turmas, com a seguinte distribuição: 186 escolas participando do Programa no 1º ano, com 480 turmas, 206 escolas participando no 2º ano, com 602 turmas e 204 escolas participando no 3ºano, com 679 turmas (Fortaleza, 2023c)⁶⁹. Para atender a esse quantitativo de escolas, foram contratados 382 Assistentes de Aprendizagem, com despesas mensais de R\$ 343.650,00. Os Assistentes de Aprendizagens recebiam ressarcimento para despesas com transporte e alimentação, no valor de R\$ 150,00, mensalmente, considerando os dias efetivamente trabalhados, por turma, podendo atuar em mais de uma escola, no máximo em seis turmas (Fortaleza, 2022b).

⁶⁹ Estas informações foram solicitadas via processo administrativo, pois não estavam disponíveis nos sites oficiais do município.

Em suma, as políticas e os programas do município de Fortaleza foram desenvolvidos em parceria com empresas privadas, fundamentados no construtivismo, no sociointeracionismo e nas competências socioemocionais, no desenvolvimento de habilidades e competências da língua portuguesa e da matemática alinhadas com a *BNCC* e o *DCRC*, cobrados nas avaliações externas nacionais, estadual e municipais (de rede). Assim, transformaram a formação continuada de professores em um serviço para atender às demandas do mercado financeiro, influenciando o trabalho dos alfabetizadores, das suas concepções pedagógicas, metodológicas, filosóficas, no processo avaliativo e didático.

Contrariamente a esses princípios constatados, defendemos que as políticas e os programas educacionais de professores priorizem os alfabetizadores na sua totalidade, ofertando processo formativo que valorize os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, garantindo condições de trabalho digno e necessário para o desenvolvimento do trabalho docente, e que valorizem o PCCS. E ainda, que os professores, sindicatos e associações, possam participar do processo de elaboração das políticas e programas educacionais de formação docente.

Em seguida, apresentamos uma revisão sobre as pesquisas acadêmicas sobre formação continuada de professores alfabetizadores.

4.3 Panorama das pesquisas sobre Formação Continuada de Professores alfabetizadores no Brasil (2013/2023)

Inicialmente, buscamos os Programas Acadêmicos de Pós-Graduação, com área de concentração em Educação, Formação de Professores e Ensino, cadastrados na Plataforma Sucupira⁷⁰. Diante da quantidade de Universidades Públicas (federais, estaduais e municipais), trabalhamos somente com aquelas com Programas de Pós-graduação sediadas nas capitais dos 26 estados e no Distrito Federal. Tal escolha foi realizada em virtude dos limites de tempo disponíveis para realizarmos esta pesquisa; entretanto, as universidades não estão presentes somente nas capitais e no Distrito Federal, ao serem construídos novos

⁷⁰ Ambiente online que conecta usuários com aplicativos e conteúdos relacionados às avaliações do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Permite a coleta de dados sobre o funcionamento e produção científica dos cursos de mestrado e doutorado no país, além de disseminar informações estatísticas, análises e resultados das avaliações dos programas de pós-graduação. A Sucupira permite ainda localizar pesquisadores e instituições por tema de estudo, além de informar sobre o processo legal de reconhecimento de programas e recomendação de cursos (Brasil, 2025, *Online*).

espaços nos interiores dos estados com a expansão do ensino superior no Brasil, muitos deles com programas de pós-graduação e produzindo ciência da melhor qualidade.

Com os programas identificados, entre janeiro e setembro de 2023, selecionamos e analisamos as teses e as dissertações disponíveis nos sites dos programas e nos Repositórios Institucionais das Universidades. Como critério, além do recorte temporal entre 2013 e 2023 e localização nas capitais e Distrito Federal, trabalhamos com os seguintes descritores: formação continuada; formação docente; formação de professores; formação contínua; desenvolvimento profissional; profissionalização docente; alfabetização; professores alfabetizadores; Materialismo Histórico-Dialético e Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, selecionamos pesquisas que investigaram as políticas e os programas voltados para professores alfabetizadores que atuavam no processo de alfabetização regular (1º, 2º e 3º) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, lotados com o componente curricular de Língua Portuguesa.

Os dados localizados foram apresentados em três momentos: I - demonstramos o panorama de Programas de Pós-graduação em Educação, Formação de Professores e Ensino e pesquisas publicizadas (Tabela 2); II - desse panorama, localizamos a quantidade de pesquisas que trabalharam com a formação continuada de professores alfabetizadores, independentemente do método e metodologia escolhida (Tabela 3) e, III – selecionamos e apresentamos os resultados das teses e das dissertações que, além da temática dessas pesquisas, apoiaram-se na perspectiva dialética (Tabela 4).

No momento I, foram localizadas 16.107 pesquisas defendidas e publicizadas em 35 universidades e 35 programas, especificamente 5.923 teses e 10.184 dissertações. Nordeste, com 2.138 teses e 3.684 dissertações, sudeste com 1.808 teses e 2.399 dissertações, Sul com 1057 teses e 1.753 dissertações, Centro-Oeste com 599 teses e 1229 dissertações e Norte, somente, com 321 teses e 1219 dissertações (Tabela 2).

Tabela 2 - Quantidade de teses e de dissertações defendidas e disponíveis nos Repositórios Institucionais e sites dos programas de pós-graduação do Brasil (2013/2023)⁷¹

Regiões	Capital/UF	IES/PPG	Teses	Dissertações
	Brasília (DF)	UNB/PPGE	277	507
	Goiânia (GO)	UFG/PPGE	111	198
Centro-Oeste	Campo Grande (MS)	UFMS/PPGEdu	108	150

⁷¹ Ressaltamos que, nesta tabela consta somente teses e dissertações definidas e disponíveis entre 2013 e 2023. Ou seja, o número seria superior se tivéssemos considerado todos os trabalhos defendidos desde o início de cada programa de pós-graduação.

	Cuiabá (MT)	UFMT/PPGE	103	374
	Quantitativo da Região Centro-Oeste		599	1229
	Maceió (AL)	UFAL/PPGE	105	366
	Salvador (BA)	UNEB/PPEduc	173	337
		UFBA/PPGE	334	377
	Fortaleza (CE)	UECE/PPGE	90	274
		UFC/PPGEB	478	530
Nordeste	São Luís (MA)	UFMA/PPGE	00	193
	João Pessoa (PB)	UFPB/PPGE	235	324
	Recife (PE)	UFPE/PPGEdu	226	398
	Teresina (PI)	UFPI/PPGED	120	265
	Natal (RN)	UFRN/PPGED	238	351
	Aracaju (SE)	UFS/PPGED	139	269
	Quantitativo da Região Nordeste		2.138	3.684
	Rio Branco (AC)	UFAC/PPGE	-	125
	Manaus (AM)	UEA/PPGED	00	00
		UFAM/PPGE	124	187
	Macapá (AP)	UNIFAP/PPGED	-	75
Norte	Belém (PA)	UEPA/PPGED	00	205
		UFPA/PPGED	188	263
	Porto Velho (RO)	UNIR/PPGE	-	180
	Boa vista (RR)	UERR-IFRR/PPGE	-	101
		UFRR/PPGEduc	-	26
	Palma (TO)	UFT/PPGE	-	57
	Quantitativo da Região Norte		321	1219
	Vitória (ES)	UFES/PPGE	255	359
	Belo Horizonte (MG)	UEMG/PPGEduc	-	169
Sudeste		UFMG/PPGE	539	505
	Rio de Janeiro (RJ)	UERJ/ProPEd	332	323
		UFRJ/PPGE	244	392
	São Paulo (SP)	USP/PPG	438	551
	Quantidade da Região Sudeste		1808	2.299
	Curitiba (PR)	UFPR/PPGE	372	601
Sul	Porto Alegre (RS)	UFRGS/PPGEdu	337	534
	Florianópolis (SC)	UDESC/PPGE	76	191
		UFSC/PPGE	272	427
	Quantitativo da Região Sul		1.057	1.753
	Quantitativo geral		5.923	10.184

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira, Repositórios Institucionais e sites dos programas de pós-graduação (2023)

Com a quantidade de pesquisas identificadas (16.107), a partir da aplicação dos descritores estabelecidos, utilizando os filtros dos Repositórios Institucionais e sites dos programas e recursos manuais próprios, foram excluímos 16.074 investigações que não dialogavam com a temática desta pesquisa, visto que trabalharam com outras temáticas, quais sejam: A docência na Educação Infantil, Profissional e Ensino Superior, Saberes Culturais da Pesca Artesanal, Educação em Ambiente Hospitalar, Didática, Metodologia, Saberes Afro-

brasileiros, Práticas Educativas, Trabalho Docente, Práticas Pedagógicas, Formação Continuada na perspectiva da Alfabetização Científica e Matemática, Formação de Formadores, Formação Inicial de Professores em Ciências, Física, História e Educação Física, dentre outras.

No momento II, a partir da realização da leitura das introduções, metodologias, resultados e considerações finais, confirmamos que as 33 pesquisas (3 dissertações e 30 dissertações) que restaram do momento anterior trabalharam com a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo: 14 dissertações e uma tese no Nordeste; 10 dissertações e uma tese no Norte; 3 dissertações no Sul; 2 dissertações no Sudeste e uma tese e uma dissertação no Centro-Oeste (Tabela 3).

Tabela 3 - Teses e dissertações que abordam a temática formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil (2013/2023)

Regiões	Capital/UF	IES/PPG	Teses	Dissertações
Centro-Oeste	Brasília (DF)	UNB/PPGE	1	1
	Quantitativo da Região Centro-Oeste		1	1
Nordeste	Maceió (AL)	UFAL/PPGE	1	1
	Salvador (BA)	UFBA/PPGE	0	1
	Fortaleza (CE)	UECE/PPGE	0	3
		UFC/PPGEB	0	3
	São Luís (MA)	UFMA/PPGE	0	1
	João Pessoa (PB)	UFPB/PPGE	0	1
	Teresina (PI)	UFPI/PPGED	0	2
	Natal (RN)	UFRN/PPGED	0	1
	Aracaju (SE)	UFS/PPGED	0	1
	Quantitativo da Região Nordeste		1	14
Norte	Belém (PA)	UFPA/PPGED	1	4
	Porto Velho (RO)	UNIR/PPGE	-	5
	Boa vista (RR)	UERR-IFRR/PPGE	-	1
	Palma (TO)	UFT/PPGE	-	-
Quantitativo da Região Norte		1	10	
Sudeste	Belo Horizonte (MG)	UFMG/PPGE	0	1
	Rio de Janeiro (RJ)	UFRJ/PPGE	0	1
	Quantidade da Região Sudeste		0	2
Sul	Curitiba (PR)	UFPR/PPGE	0	3
	Quantitativo da Região Sul		0	3
Quantitativo geral			3	30

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira, Repositórios das Universidades e dos sites dos programas.

No momento III, das 33 pesquisas⁷², localizamos somente oito (sete dissertações e uma tese), lidas completamente, que trabalharam com a formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva teórico-metodológico do Materialismo Histórico Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, particularmente desenvolveram estudos sobre o PNAIC (6), PMALFA (1), PAIC (1). Centro-Oeste, com uma dissertação, Nordeste, com três dissertações e Norte com 3 dissertações e uma tese (Tabela 4).

Tabela 4 - Teses e dissertações sobre formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva dialética nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste (2013/2023)

Regiões	IES/PPG	Dissertações	
		Títulos	Autor(a)/ano
Centro-Oeste	UNB/PPGE	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica	Franco, M. V. A (2017)
	UECE/PPGE	Significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC: narrativas de professores do 2º ano do ensino fundamental	Oliveira, G. F (2020)
Nordeste	UFMA/PPGE	Formação continuada de professores na rede de ensino de São Luís: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/UFMA-SEMED	Salazar, J. W. R (2018)
	UFPB/PPGE	formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE	Silva, V. D (2018)
	Norte	UFPA/PPGED	Políticas Nacionais de Alfabetização: o Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua-PA
UNIR/PPGE		Políticas de formação continuada em Humaitá - AM: o PNAIC numa visão político-pedagógica	Trindade, I. S (2020)
UERR-IFRR/PPGE		As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa pacto nacional da alfabetização na idade certa- PNAIC	Silva, J. T (2017)
Norte	UFPA/PPGED	Concepções Pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma Análise do PNAIC no Arquipélago do Marajó/Município de Breves	Silva, S. P (2021)

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados dos Repositórios Institucionais e dos sites dos programas de pós graduação (2023)

⁷² As teses e dissertações excluídas: se aproximam desta pesquisa no ponto de vista temático, porém, não realizaram uma pesquisa teórico-metodológica nos pressupostos dialéticos, principalmente, com o Materialismo Histórico Dialético e com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para Salazar (2018), que investigou o *PNAIC* no município de São Luís, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológico do Materialismo Histórico Dialético, o processo de implantação do programa passou por reformulações, progressos e regressos sistemáticos. Além disso, afirmou que o programa foi fundamentado a partir das concepções teóricas de Perrenoud, de Tardif, de Zeichner e de Schön e que se aproxima da Racionalidade Prática. Diante disso, a pesquisadora defendeu um processo formativo que possa valorizar profissionalmente os alfabetizadores, possibilitando que estes possam realizar movimentos dialéticos da práxis docente por intermédio da compreensão dos procedimentos que fazem parte da educação, como a objetividade e a intencionalidade.

Para Franco (2017), que estudou o *PNAIC* do município de Planaltina-DF, com base no método do Materialismo Histórico e Dialético, a formação continuada resultou em mudanças nas escolhas de metodologias de ensino. Todavia, isso não significou uma compreensão à luz da epistemologia da práxis, visto que um processo formativo deve também se preocupar com todas as questões do trabalho dos professores que ultrapassam a valorização dos alfabetizadores, PCCS e condições adequadas de trabalho.

Silva (2018), que realizou um estudo do *PNAIC* no município de Crato-CE, na perspectiva teórico-metodológico do Materialismo Histórico Dialético, em conjunto com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria de Vygotsky, afirmou que mesmo identificando contribuições em relação à prática pedagógica dos professores alfabetizadores, observou o esvaziamento da teoria e a negação do ensino, além das condições de infraestrutura das escolas, o que impactou no trabalho docente. Portanto, para a pesquisadora, o programa precisaria ser revisto em sua estrutura, tendo em vista a realidade do campo empírico, no ponto de vista de estruturar uma formação continuada que se preocupasse com o desenvolvimento profissional dos professores e que superasse a precarização do trabalho docente.

Conforme Trindade (2020), que analisou o *PNAIC* do município de Humaitá-AM, a partir do Materialismo Histórico Dialético, em conjunto com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria de Vygotsky, a implementação do programa estava estruturada a uma concepção teórica hegemônica pautada no poder econômico e nas Pedagogias do Aprender a Aprender pós-moderno, e que o mesmo provocou somente uma formação com base no treinamento para uma prática pedagógica meramente orientada ao mercado de trabalho.

Segundo Silva (2017) que estudou o *PNAIC* do município de Mucajaí/RR, à luz dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e Materialismo Histórico Dialético, assim como a pesquisa anterior, o programa trabalhou a partir da teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a epistemologia construtivista, insuficientes para que os professores alfabetizadores possam compreender a sistematização de um ensino que promova realmente aprendizagem das crianças. Ademais, a autora compreende que somente a formação não tem condições de resolver um problema histórico, os quais são o analfabetismo, visto que as políticas como o *PNAIC* são pensadas segundo a lógica neoliberal, para produzir mão de obra fragmentada, tendo como foco sustentar o sistema capitalista.

Silva (2021), que apoiou a sua pesquisa nos pressupostos teórico-práticos da Pedagogia Histórico-Crítica e o referencial teórico-metodológico no Materialismo Histórico Dialético, estudou o *PNAIC* do município de Breves-PA. Apontou que a formação continuada do programa regula o trabalho dos professores alfabetizadores através das avaliações de larga escala, assim como a própria formação do município pesquisado, que foi pautada para resoluções de problemas de aprendizagens e o cumprimento de tarefas e rotinas. Outrossim, o referencial teórico do *PNAIC*, estava fundamentado no aprender a aprender, noções de competências, competências socioemocionais e práticas reflexivas.

Segundo Miranda (2020), que teve como suporte teórico-metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica e o Materialismo Histórico Dialético, na análise da formação continuada do *PMAIfa* no município de Ananindeua-PA, a formação continuada está orientada na regulação do trabalho docente, pois nos seus manuais oferta-se um produto estruturado, prescritivo, que valida a execução/aplicação para manter preceitos hegemônicos, compreendendo os professores alfabetizadores como um elemento instrumental, alienado do seu trabalho.

Oliveira (2020) que pesquisou o *PAIC* no município de Fortaleza (CE), norteadas nos princípios teóricos-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e apoiada nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, apontou que o processo formativo direciona e padroniza o trabalho dos professores alfabetizadores, principalmente, pela exigência de indicadores altos nas avaliações externas e não apoia e acompanha os formadores dos alfabetizadores com relação às atividades executadas em sala de aula. Diante disso, segundo a autora, existe a necessidade de uma formação continuada que considere a realidade dos professores nos seus diferentes contextos de trabalho, partindo do princípio que os alfabetizadores são agentes

sociais historicamente constituídos, portanto, têm conhecimentos e podem contribuir com a formação continuada.

Em síntese, as políticas e os programas de formação continuada para professores alfabetizadores investigados nas produções selecionadas, orientam-se no sentido de controlar o trabalho docente, especialmente, por meio das avaliações externas nacionais e estaduais, e são atrelados às indicações de pacotes pedagógicos prontos de empresas privadas para os professores utilizarem no processo de alfabetização, elaborado com base em concepções que valorizam o imediatismo e os conhecimentos do senso comum. Direcionaram os professores para atenderem aos interesses da lógica neoliberal, distante da concepção defendida nesta pesquisa – na “preparação de seres humanos plenamente cultos, profundos conhecedores da história concreta dos homens” (Saviani, 2003, p. 18), que contribui com o desenvolvimento integral e pleno dos professores alfabetizadores.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Dividimos esta seção em seis subseções. Na primeira, retomamos as categorias centrais do Materialismo Histórico-Dialético (trabalho, totalidade, mediação, contradição, historicidade, alienação e concreticidade), que auxiliaram na coleta e discussão dos dados. A segunda, aborda de maneira sucinta algumas características do Município de Fortaleza (CE), com ênfase nos dados educacionais: matrículas, quantidades de escolas e profissionais da educação, nível de formação, indicadores educacionais e rendimentos dos estudantes. A terceira trata dos Planos de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos servidores da educação do município de Fortaleza (CE), com ênfase nos professores. A quarta versa sobre as escolas escolhidas e suas características gerais: matrículas, quantidade de profissionais da educação, nível de formação, indicadores educacionais e rendimentos dos estudantes. A quinta seção refere-se aos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, enquanto a sexta discute os procedimentos adotados para a realização deste estudo.

5.1 O método da pesquisa

O Materialismo Histórico-Dialético⁷³ é uma teoria social que estuda as leis em que se organiza a sociedade para produzir os elementos fundamentais de atendimento às necessidades humanas, permitindo aos pesquisadores condições concretas de compreender como os seres humanos estão organizados na sociedade, a partir do conhecimento elaborado pela humanidade. Em síntese, busca apreender quais são as relações entre trabalho e a produção material ao longo da história. Os pesquisadores que trabalham com esse método têm condições de compreender os interesses das políticas e dos programas criados no âmbito da sociedade burguesa e das possibilidades de uma educação do interesse da classe trabalhadora, na perspectiva omnilateral. Conforme Marx (2008, p. 47):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de

⁷³ Na subseção 2.1 abordamos algumas contribuições do Materialismo Histórico-Dialético; aqui, tratamos especificamente da contribuição deste método com a aproximação do pesquisador ao objeto de estudo. A subseção 2.1 não está separada desta parte do trabalho, todavia, realizamos essa divisão didaticamente para uma melhor compreensão.

produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

A partir da compreensão dessas relações, o Materialismo Histórico-Dialético se apresenta como pertinente nesta pesquisa, uma vez que contempla as especificidades do objeto de estudo que não está afastado da realidade social. O Método contribui para a compreensão das contradições das políticas e dos programas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, visto que apresenta em sua estrutura:

[...] um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também as demais dimensões da vida que nos exigem mais do que uma compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, plenamente compreendida, uma compreensão concreta da realidade (Tozoni- Reis. 2020, p. 68).

Sendo assim, o Materialismo Histórico-Dialético contribui com a compreensão do objeto de estudo, uma vez que propicia o *conhecimento teórico, partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto*” (Netto, 2011, p. 22, grifo do autor). O processo de passagem da aparência à essência requer dos pesquisadores uma aproximação e compreensão do objeto de estudo para além daquilo que se apresenta de maneira superficial e imediata. Netto (2011, p.20) afirma que, “[...] o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. Portanto, como o objeto existe da sociedade, independentemente dos pesquisadores, e para além das aparências, conforme explica o próprio autor.

[...] o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (Netto, 2011, p.22).

Diante dessa complexidade, os pesquisadores precisam ser ativos no processo de aproximação do objeto de estudo, objetivando “[...] mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (Netto, 2011, p.25).

Nesta pesquisa, trabalhamos a partir da concepção dialética, com condições de contribuir com o entendimento das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, procurando explorar suas contradições. Ao mesmo tempo, teremos condições de identificar as verdadeiras intenções dessas políticas e programas e apontar concepções de formação continuada de professores e de alfabetização, compromissadas com o processo da emancipação, da humanização, da transformação da sociedade e com enfrentamento da exploração capitalista, possível, no plano pedagógico, através do próprio método e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Realizados esses apontamentos, elencamos as categorias ontológicas do Materialismo Histórico-Dialético utilizadas e presentes ao longo desta pesquisa: **Trabalho** (Humanidade-natureza, biológico-social), como ação teleológica, fundamental do ser social, logo, como condição natural da produção da vida social e independente de qualquer forma histórica de sociedade; **Contradição**, categoria que contribui e é central na/para a compreensão da perspectiva dialética do marxismo; **Totalidade** (Parte-todo universal-particular-singular), funciona como fio condutor que contribui com a compreensão dos fenômenos sociais de maneira ampla e que expressa a real conjuntura; **Mediação**, categoria também central da dialética que, em associação com a “totalidade” e a “contradição”, compõe o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento; **Historicidade** (Conjuntural-estrutural, ontológico-histórico), retrata o conhecimento da realidade, sendo um processo de apropriação dos pesquisadores da teoria, ou seja, de crítica, compreensão e interpretação e avaliação dos acontecimentos da realidade; **Alienação**, processo de exteriorização de uma essência humana e do distanciamento dos indivíduos das formas mais ricas dessa essência; e **Concreticidade** (Aparência-essência, empírico-concreto, síncrese-síntese), retrata o caráter material e objetivo dos fenômenos, revelando suas leis e determinações (Marx, 2008; Netto, 2011, Saviani, 2012).

Já as categorias centrais da Pedagogia Histórico-Crítica, que está amparada no Materialismo Histórico-Dialética e citadas de forma direta da subseção 2.2, utilizamos: a humanização, a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse (Saviani, 2024). A Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto de que a educação escolar deve cumprir com sua função social, a de socializar os conhecimentos sistematizados e científicos produzidos pela humanidade.

Cada categoria do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica estabelecem relação com as demais categorias, isto é, não se isolam, não estão prontas e acabadas, sendo modificadas conforme as mudanças sociais e são necessárias para conhecimento real do objeto de estudo, especificamente, para analisar a aparência/essência das políticas e dos programas das formações de professores alfabetizadores.

5.2 Características do município de Fortaleza

O município de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, foi fundado em 13 de abril de 1726 e está localizado na Região Nordeste. A origem do seu nome está vinculada ao Forte *Schoonenborch*, construído pelos holandeses entre 1649 e 1654 (Costa, 2014). Conforme os dados do Censo Demográfico de 2022, é a quarta maior cidade do Brasil e a primeira da Região Nordeste, com 2.428.708 habitantes (Brasil, 2022b). Está localizada ao Norte com Caucaia, ao Leste com Eusébio e Aquiraz, ao Sul com Maracanaú, Pacatuba, Itaitinga e Eusébio e ao Oeste com Caucaia e Maracanaú (Ceará, 2025a).

Faz parte da Grande Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), formada pelos seguintes municípios: Aquiraz, Caucaia, Cascavel, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Paracuru, Paraipaba, Pindoretama, São Luís do Curu, São Gonçalo do Amarante e Trairi (Ceará, 2025b). Em 2019⁷⁴, diante do tamanho e dificuldades em administrá-la, foi regulamentada a nova base cartográfica georreferenciada, com novos limites entre os 121 bairros, organizando a cidade em 12 regiões administrativas (Fortaleza, 2019b).

No tocante à educação, conforme o Censo Escolar 2013/2023, as matrículas na totalidade apresentaram crescimento. Especificamente, percebeu-se que na Creche aumentaram, porém, com desaceleração em 2023; na Pré-Escola identificou-se somente crescimento; nos Anos Iniciais apresentou-se a maior concentração de matrículas, embora

⁷⁴ Era formada por seis regiões administrativas. Não somos contra a criação de novos centros administrativos, considerando o tamanho da capital cearense, contudo, os problemas cotidianos (transporte, educação, limpeza urbana, saneamento básico, saúde, habitação, emprego, dentre outros) enfrentados pelos trabalhadores de Fortaleza precisam ser identificados e solucionados. A nova reorganização administrativa não resolveu os problemas mencionados e não proporcionou mais recursos à população, ao contrário, demandou mais custos para o município, principalmente para contratação de novos funcionários, muitos deles indicados pelos vereadores.

tenham apresentado queda em 2014, 2015, com recuperação nos anos seguintes; nos Anos Finais apresentou-se diminuição em 2022 e 2023; na Educação de Jovens, Adultos e Idosos caíram os números desde 2014, embora tenham apresentado recuperação em 2017 em relação a 2016 e 2015, embora, não tenha permanecido a evolução; já a Educação Especial, tinha poucos alunos entre 2013 e 2016, que aumentaram consideravelmente entre 2020 e 2023 (Tabela 5) Mesmo durante a pandemia da Covid-19 e no retorno das aulas presenciais, as matrículas aumentaram. Tal acontecimento reforça a importância da valorização da educação pública, do ensino presencial, da formação e dos professores.

Tabela 5 - Matrículas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)

Anos Letivo	Matrículas						
	Creche	Pré-Escolar	Anos Iniciais	Anos Finais	EJAI	Educação Especial	Total
2013	11.285	20.721	92.347	44.788	16.811	16	185.968
2014	14.323	21.051	88.018	52.452	15.624	35	191.503
2015	16.069	21.079	84.775	55.419	14.018	0	191.360
2016	16.456	21.932	84.947	60.198	13.848	18	197.399
2017	18.188	23.895	86.999	63.987	14.233	9.664	138.666
2018	21.163	25.889	87.573	66.758	12.721	7.310	221.414
2019	21.892	28.085	88.152	70.848	11.443	8.956	229.376
2020	22.135	30.328	89.291	76.771	11.092	9.990	229.617
2021	22.883	31.890	93.364	82.809	9.472	10.149	250.577
2022	24.793	31.472	93.744	82.377	6.772	11.522	250.680
2023	16.112	31.584	94.084	80.636	5.976	14.057	242.450

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Censo Escolar 2013/2023

Acerca da quantidade de escolas, segundo o Decreto nº 15.623, de 24 de abril de 2023, o município tinha 278 Escolas Municipais de Tempo Parcial (EMTP), 39 Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), 09 Anexos Escolares (ANE) e 188 Centros de Educação Infantil (CEI), totalizando 514 instituições públicas. Além dessas, o município tinha parceria com 116 Creches Parcerias (CRP) privadas (Fortaleza, 2023d). Portanto, diante dessa parceria com instituições privadas, percebe-se que 514 escolas públicas eram insuficientes, particularmente, para atender à demanda da Creche.

A respeito da quantidade de profissionais efetivos e substitutos (Professores, Assistentes de Educação Infantil, Coordenadores Pedagógicos, Diretores Escolares, Supervisores, Orientadores e Técnicos Educacionais, dentro outros), solicitamos à Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação (COCEP/SME), via processo administrativo, a quantidade detalhada (função e vínculo) entre 2013 e 2023.

Entretanto, foi-nos enviada somente dos professores (2013/2023) e dos assistentes da educação infantil (2017/2023) efetivos e substitutos (Anexo A) (Tabela 6).

Tabela 6 – Quantidade e vínculo dos professores e assistentes da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)

Período	Professores			Assistentes da Educação Infantil		
	Efetivos	Substitutos/ temporários	Total	Efetivos	Substitutos/ temporários	Total
2013	9.598	3	9.601	-	-	-
2014	9.262	3.230	12.492	-	-	-
2015	8.273	4.250	12.523	-	-	-
2016	9.653	4.036	13.689	-	-	-
2017	9.471	6.307	15.778	272	440	712
2018	9.055	6.118	15.173	253	689	942
2019	8.834	4.746	13.580	248	737	985
2020	8.491	6.010	14.501	242	581	823
2021	8.213	5.223	13.436	237	768	1005
2022	7.986	6.734	14.720	231	937	1168
2023	9.732	6.364	16.096	227	1139	1366

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da COGEPF (2025).

Legenda: - Dados não enviados pela COGEP.

No intervalo informado, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE) apresentava quantidade significativa de professores substitutos em relação ao número de professores de caráter efetivo, com destaque em 2022 (6.734 substitutos e 7.986), 2023 (6.364 substitutos e 9.732 efetivos), 2017 (6.307 substitutos e 9.471 efetivos) e 2018 (6.118 substitutos e 9.055 efetivos). Em relação aos Assistentes da Educação Infantil, além da precarização do trabalho, entre 2017 e 2023, os números de profissionais substitutos/temporários foram superiores aos trabalhadores efetivos, com momentos que chegaram a ser duas e/ou cinco vezes superiores, com exceção de 2017, que apresentou diferença de 168 profissionais, situação bastante problemática.

No Site do Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH), do próprio município de Fortaleza (CE), responsável pela administração e elaboração das provas dos concursos e seleções, consta que entre 2016 e 2023 foram realizadas cinco seleções para professores pedagogos substitutos, sete para professores das áreas específicas e seis para Assistentes da Educação Infantil (Fortaleza, 2025b). Provavelmente, foram realizadas outras seleções entre 2013 e 2015, mas não estavam disponíveis no site desse instituto.

Acerca de concurso público (caráter efetivo), consta que, entre 2013 e 2023, foram realizados somente dois, um em 2015 e outro em 2022, e um para assistentes da educação infantil em 2014 (Fortaleza 2025b). Defendemos que esses profissionais deveriam ser

selecionados mediante a realização de concurso público de caráter efetivo, de preferência regulamentar, garantindo-se assim todos os direitos previstos na legislação educacional do município de Fortaleza (CE).

No tocante ao nível de formação dos profissionais da educação de Fortaleza (CE), solicitamos a COGEP/SME, a quantidade específica por nível de formação e situação funcional entre 2013 e 2023. Todavia, foram disponibilizados somente os níveis formativos dos professores efetivos e substitutos (Anexo A) (Tabela 7).

Tabela 7 - Perfil formativo dos professores e assistentes da educação infantil efetivos e substitutos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)

Período	Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total
	E	S	E	S	E	S	E	S	
2013	4559	-	1516	-	86	-	17	-	6178
2014	4388	451	1353	140	79	10	15	1	6437
2015	4411	517	1320	167	76	9	13	1	6514
2016	5827	73	1672	26	133	1	20	1	7753
2017	5788	87	1637	39	130	2	21	0	7704
2018	5639	162	1634	71	135	4	22	0	7613
2019	5488	231	1632	103	137	8	19	0	7618
2020	5256	309	1587	131	125	6	19	0	7433
2021	5134	354	1588	151	130	10	19	1	7387
2022	5110	408	1683	181	148	13	22	1	7566
2023	5793	15	2137	5	240	0	44	0	8234

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da COGEP/SME-Fortaleza (2025).

Legenda: - Dados não enviados pela COGEP.

E - Efetivo

S - Substituto

Registramos que os dados da Tabela 6 e 7 foram solicitados à COGEP/SME três vezes, visto que apresentavam inconsistências. Ou seja, tivemos que abrir novos processos, visto não ser possível continuar com os dados enviados. Os últimos dados enviados se aproximaram da solicitação inicial, pois foram disponibilizados os vínculos e formação entre 2013 e 2023, embora tenham sido somente dos professores e dos assistentes da educação infantil efetivos e substitutos. Contudo, os dados continuaram incompletos, pois quando comparamos os totais de professores efetivos e substitutos na Tabela 6 com os totais formativos desses profissionais na Tabela 7, percebemos que os números da segunda são inferiores. Alguns exemplos: em 2013, na Tabela 6, constam 9598 efetivos e 3 substitutos, contudo, na Tabela 7, aparecem as formações somente dos professores efetivos, totalizado 6178 profissionais; em 2023, na Tabela 6, eram 16.096 professores efetivos e substitutos, mas na Tabela 7, são informados os dados formativos de 8234 professores efetivos e substitutos.

Destacamos que é necessário que a SME/Fortaleza tenha o controle dessas informações dos profissionais efetivos e substitutos, até mesmo para criação de política e de programas de formação e concurso público.

Feito o registro dessas inconsistências, conforme a Tabela 7, a SME/Fortaleza tinha mais professores efetivos e substitutos com formação em nível superior e com especialização. Acerca dos mestrados e doutorados, estes estavam concentrados entre os professores efetivos, com evolução entre 2013 e 2023, principalmente em 2022 e 2023, com salto quantitativo de 140 para 240 mestres e de 22 para 44 professores doutores. Entretanto, considerando o tamanho da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE), os números apresentados são tímidos. Entre os professores substitutos, a situação ainda é mais preocupante, todavia, alguns tinham mestrados, com mais ênfase, e doutorados.

Em relação ao IDEB, Fortaleza (CE) tem superado as metas projetadas pelo MEC/INEP para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre 2013 e 2023. Em 2017, alcançou a média 6.0, projetada pelo MEC somente para 2022; em 2021, ficou com 5.9, inferior à média de 2017 e 2019 e em 2023, depois da pandemia, conseguiu atingir a média 6.0 novamente. Da série histórica apresentada, 2019 (6.2), foi a edição do IDEB em que Fortaleza (CE) conseguiu alcançar o melhor índice educacional (Tabela 8).

Tabela 8 - Evolução do Índice da Educação Básica (IDEB) Fortaleza (2013/2023)

Edição	Anos Iniciais	
	Projetado	Alcançado
2013	4.4	4.7
2015	4.7	5.4
2017	5.0	6.0
2019	5.2	6.2
2021	5.5	5.9
2023	5.5	6.0

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Saeb/Ideb/Inep (2013/2023).

A evolução dos índices da educação do Município de Fortaleza (CE) no Ciclo da Alfabetização está vinculada aos resultados do SPAECE-Alfa, que engloba as ações do PAIC no Estado do Ceará. Considerando os critérios de avaliação⁷⁵ do SPAECE-Alfa, os alunos superaram o Nível/Padrão *Suficiente*, com mais de 125 pontos de proficiência em Língua Portuguesa e ultrapassaram o Nível/Padrão *Desejável* com mais de 150 pontos entre 2013 e 2023, conforme vem sendo divulgado pelo Governo Estadual do Ceará (Tabela 9).

⁷⁵ Apresentado na introdução desta pesquisa (Quadro 1).

Tabela 9 - Evolução do SPAECE-Alfa (Língua Portuguesa) do Município de Fortaleza (2013/2023)

Edição	Fortaleza	Nível/Padrão/Cor
2013	136,3	Suficiente/Verde claro
2014	174,3	Desejável/Verde escuro
2015	159,6	Desejável/Verde escuro
2016	181,3	Desejável/Verde escuro
2017	188,9	Desejável/Verde escuro
2018	191,1	Desejável/Verde escuro
2019	202	Desejável/Verde escuro
2020	-	Pandemia
2021	-	Pandemia
2022	164,9	Desejável/Verde escuro
2023	195,7	Desejável/Verde escuro

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do SPAECE (2013/2023)

Os dados do SPAECE-Alfa dos estudantes do 2º ano, que foram considerados alfabetizados (*Suficiente e Desejável*), entre 2013 e 2023, são contrariados pelos dados do Censo Escolar do mesmo período, visto que já no 3º ano do Ensino Fundamental (Inicial), parte dessas crianças foram reprovadas e abandonaram a sala de aula, principalmente, entre 2013-2019 (Tabela 10).

Tabela 10 - Taxa/quantidade de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes 2º e 3º ano do Ensino Fundamental Inicial do Município de Fortaleza (2013/2023)

Ano	2º ano do Ensino Fundamental			3º ano do Ensino Fundamental		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2023	Em coleta	Em coleta	Em coleta	Em coleta	Em coleta	Em coleta
2022	18.841 (99,9%)	0 (0,0%)	19 (0,1%)	18.431 (99,6%)	37 (0,2%)	37 (0,2)
2021	17.690 (99,9%)	0 (0,0%)	18 (0,1%)	18.283 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
2020	16.551 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	17.975 (100%)	0,0(0%)	0 (0,0%)
2019	16.925 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	17.355 (98,5%)	229 (1,3%)	35 (0,2%)
2018	15.271 (99,9%)	0 (0,0%)	15 (0,1%)	17.393 (95,5%)	747 (4,1%)	73 (0,4%)
2017	15.245 (99,7%)	0 (0,0%)	45 (0,3%)	18.102 (93,2%)	1.146 (5,9%)	175 (0,9%)
2016	15.158 (99,6%)	30 (0,2%)	30 (0,2%)	16.414 (88,6)	1.908 (10,3%)	204 (1,1%)
2015	14.302 (99,5%)	43 (0,3%)	29 (0,2%)	16.513 (88%)	2.027 (10,8%)	225 (1,25)
2014	14.320 (98,9%)	43 (0,3%)	116 (0,8%)	14.803 (80,6%)	3.232 (17,6%)	331 (1,8%)
2013	14.984 (97,7%)	92 (0,6%)	261 (1,7%)	18.879 (86,5%)	2401 (11%)	546 (2,5%)

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Censo Escolar 2013/2023.

Os dados demonstraram que a quantidade/taxa de reprovação e abandono vem diminuindo no 3º ano do Ensino Fundamental (inicial). Contudo, são maiores quando comparados com os dados dos 2º anos. Em 2019, o 3º ano apresentou 17.355 (98,5%) aprovações, 229 (1,3%) reprovações e 35 (0,2%) abandonos, enquanto no 2º ano todos os estudantes foram aprovados. Em 2016, no 3º ano foram reprovados 1.908 (10,3%) e no 2º ano foram 30 (0,2%). Em 2013, foram aprovados 14.984 (97,7%), reprovados 92 (0,6%) e

abandonaram 261 (1,7%) alunos nos 2º anos. Em contrapartida, foram aprovados 18.879 (86,5), reprovados 2401 (11%) e abandonaram 546 (2,5%) nos 3º anos. Mesmo que o número de alunos de matrículas seja maior nos 3º anos, a quantidade de crianças reprovadas e que abandonaram a escola é significativa.

Os alunos dos 2º anos são aqueles que garantem mais recursos por meio da partilha do ICMS e das premiações com bases nos resultados nas avaliações externas e dos próprios programas de reforço escolar. Sendo assim, a nossa suposição é que, existe uma cobrança e preocupação por parte da escola em manter esses alunos em sala de aula, inclusive, com controle de frequência e aproximação dos pais, objetivado que esses alunos não faltem e não abandonem a escola, o que não acontece com os 3º anos, mesmo que sejam atendidos pelos programas educacionais de reforço escolar.

A retenção e a evasão escolar resultam na distorção idade-série, ocasionando problemas de congestionamento na matrícula, comprometendo a universalização da educação básica e aumentando os índices de crianças, adolescentes, jovens e idosos que não sabem ler e escrever, como apontaram os dados do IBGE na introdução desta pesquisa.

São crianças, filhos de trabalhadores, que estão sendo reprovadas e abandonando a escola. A alfabetização é o período mais importante das crianças, pois é o primeiro momento em que essas têm contato sistematizado com o conhecimento historicamente produzido e desenvolvem suas capacidades em relação aos aspectos fundamentais da alfabetização, necessários para apreenderem outros elementos relevantes, como na alfabetização matemática, científica, geográfica, histórica e artística.

Em seguida, apresentamos aspectos da carreira e da remuneração dos professores de Fortaleza (CE)

5.3 Carreira e Remuneração dos professores de Fortaleza

Em 2007, a prefeita Luizianne de Oliveira Lins (2005-2012), do PT, criou o PCCS do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação)⁷⁶, a partir da aprovação da Lei Ordinária nº 9.249, de 10 de julho. A lei garantiu aos professores promoção por titulação, progressão por tempo de

⁷⁶ Os professores fazem parte do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação)

serviço e progressão por qualificação, regência de classe, anuênios, dentre outros direitos (Fortaleza, 2007).

Além desses direitos, o Adicional por Trabalho Noturno e a Licença-Prêmio, já eram previstos no Estatuto dos Servidores de Fortaleza (Fortaleza, 1990). Posteriormente, na Gestão do prefeito Roberto Cláudio, criaram o Auxílio Dedicção Integral (ADI) e a Gratificação de Incentivo à Lotação (Fortaleza, 2014b, 2016a). Essas conquistas resultaram das lutas e das resistências dos professores, representados pelo Sindicato União dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza (SINDIUTE).

Conforme o PCCS, o ingresso ao cargo de professor efetivo começa com a realização de concurso público de provas e títulos, com a finalidade de atender às necessidades da administração pública. Após o concurso público, o desenvolvimento da carreira acontece pela Promoção por Titulação (Horizontal), Progressão por Tempo de Serviço e Progressão por Qualificação, ambos verticais (Fortaleza, 2007).

A Promoção por Titulação é a passagem de um estágio de carreira para outro, no mesmo nível de classificação, todavia, da mesma função e referência⁷⁷ (posição padrão de vencimento) (Anexo B). Caso tenham realizado alguma formação, mesmo durante o estágio probatório, os professores podem solicitar a Promoção por Titulação imediatamente. O novo valor será incorporado ao vencimento-base (Fortaleza, 2007) (Quadro 10).

Quadro 10 – Estágio de carreira do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação) e porcentagem aplicada por tipo de titulação

Titulação	Porcentagem incorporada ao vencimento-base
Graduação	21,1%
Especialização	24,1%,
Mestrado	20,5%
Doutorado	16,26%

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da COGEP (2025)

A Progressão por Tempo de Serviço e a Progressão por Qualificação, com aumento de 2% cada, totalizando 4%, são incorporados ao vencimento-base. Em ambos os casos, a cada dois⁷⁸ anos de efetivo exercício, os professores mudam de um padrão de vencimento para outro superior, formado por 32 referências, dentro do mesmo nível de classificação e estágio

⁷⁷ Ou seja, os professores mudam de estágio de carreira (Médio, Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado), mas continuam na mesma referência ver tabela 11.

⁷⁸ Progressão por tempo de serviço (uma referência) e Progressão por Qualificação (uma referência). Ou seja, a cada dois anos, os professores podem conquistar duas referências.

de carreira. Têm direito os profissionais com o processo probatório finalizado, sem sofrerem processo administrativo, faltas superiores ao limite permitido e infrações de nenhuma das regras do Estatuto do Magistério e dos Servidores (Fortaleza, 2007).

Na Progressão por Qualificação, os professores apresentam certificados de formação continuada de 180 horas, podendo ser somatório⁷⁹, desde que cada certificado tenha no mínimo 40 horas. Podem utilizar os certificados das próprias formações continuadas ofertadas pelo município de Fortaleza (CE) ou de outras redes públicas ou privadas. Caso não tenham ou não consigam apresentar os certificados dos processos formativos dentro do tempo determinado, são contemplados somente com a Progressão por Tempo de Serviço, desde que não tenham nenhum dos impedimentos mencionados anteriormente.

Apesar de acontecerem no mesmo período, tais vantagens são independentes uma da outra (Fortaleza, 2007). Percebe-se que o PCCS incentiva a realização de Ensino Superior, para aqueles com Ensino Médio/Magistério Pedagógico, formação continuada (especialização, mestrado e doutorado) e cursos de aperfeiçoamentos e extensão.

Para exemplificar o desenvolvimento dos professores de Fortaleza (CE), apresentamos a Tabela Salarial de 2023, com o vencimento-base inicial (Verde Claro) e final da carreira (verde-escuro), os cinco Estágio de Carreira da Promoção Por Titulação (Azul Claro) e as progressões por tempo de serviço e qualificação (Laranja) (Tabela 11).

Tabela 11 – Vencimento Básico do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação) – Jornada de 200 horas mensais (2023)

Grupo Ocupacional do Magistério					
Nível de Classificação – Professores					
Ref	Estágio de Carreira				
	VB Médio	VB Graduação	VB Especialista	VB Mestrado	VB Doutorado
1	R\$: 4.160,92	R\$: 5.040,12	R\$: 6.288,56	R\$: 7.577,72	R\$: 8.809,85
2	R\$: 4.244,14	R\$: 5.140,92	R\$: 6.414,33	R\$: 7.729,27	R\$: 8.986,05
3	R\$: 4.329,02	R\$: 5.243,74	R\$: 6.542,62	R\$: 7.883,86	R\$: 9.165,77
4	R\$: 4.415,60	R\$: 5.348,62	R\$: 6.673,47	R\$: 8.041,53	R\$: 9.349,09
5	R\$: 4.503,91	R\$: 5.455,59	R\$: 6.806,94	R\$: 8.202,36	R\$: 9.536,07
6	R\$: 4.593,99	R\$: 5.564,70	R\$: 6.943,08	R\$: 8.366,41	R\$: 9.726,79
7	R\$: 4.685,87	R\$: 5.676,00	R\$: 7.081,94	R\$: 8.533,74	R\$: 9.921,32
8	R\$: 4.779,59	R\$: 5.789,52	R\$: 7.23,58	R\$: 8.704,41	R\$: 10.119,75
9	R\$: 4.875,18	R\$: 5.905,31	R\$: 7.368,05	R\$: 8.878,50	R\$: 10.322,15
10	R\$: 4.972,68	R\$: 6.023,41	R\$: 7.515,41	R\$: 9.056,07	R\$: 10.528,59
11	R\$: 5.072,14	R\$: 6.143,88	R\$: 7.665,72	R\$: 9.237,19	R\$: 10.739,16
12	R\$: 5.173,58	R\$: 6.266,76	R\$: 7.819,03	R\$: 9.421,94	R\$: 10.953,94

⁷⁹ Ou seja, os professores podem apresentar apenas um curso de 180 horas ou mais de um, desde que tenha no mínimo 40 horas cada e somem 180 horas na somatória final (podem ser superior, mas não serão contabilizados). Além disso, os cursos apresentados precisam respeitar o período estipulado, realizados nos últimos 5 anos.

13	R\$: 5.277,05	R\$: 6.392,09	R\$: 7.975,42	R\$: 9.610,38	R\$: 11.173,02
14	R\$: 5.382,59	R\$: 6.519,94	R\$: 8.134,92	R\$: 9.802,58	R\$: 11.396,48
15	R\$: 5.490,25	R\$: 6.550,33	R\$: 8.297,62	R\$: 9.998,63	R\$: 11.624,41
16	R\$: 5.600,05	R\$: 6.783,34	R\$: 8.463,57	R\$: 10.198,61	R\$: 11.856,90
17	R\$: 5.712,05	R\$: 6.919,01	R\$: 8.634,85	R\$: 10.402,58	R\$: 12.094,04
18	R\$: 5.826,29	R\$: 7.057,39	R\$: 8.805,50	R\$:10.610,63	R\$: 12.335,92
19	R\$: 5.942,82	R\$: 7.198,54	R\$: 8.981,61	R\$: 10.822,84	R\$: 12.582,64
20	R\$: 6.061,67	R\$:7.342,51	R\$: 9.161,25	R\$: 11.039,30	R\$: 12.834,29
21	R\$: 6.182,91	R\$: 7.489,36	R\$: 9.344,47	R\$: 11.260,09	R\$: 13.090,98
22	R\$: 6.306,57	R\$: 7.639,14	R\$: 9.531,36	R\$: 11.485,29	R\$: 13.352,80
23	R\$: 6.432,70	R\$: 7.791,83	R\$: 9.721,99	R\$: 11.714,99	R\$: 13.619,85
24	R\$: 6.561,35	R\$: 7.947,77	R\$: 9.916,43	R\$: 11.949,29	R\$: 13.892,25
25	R\$:6.902,58	R\$: 8.106,72	R\$: 10.114,76	R\$: 12.188,28	R\$: 14.170,09
26	R\$: 6.825,43	R\$: 8.268,86	R\$: 10.317,05	R\$: 12.432,05	R\$: 14.453,50
27	R\$: 6.962,43	R\$: 8.434,23	R\$: 10.523,39	R\$: 12.680,69	R\$: 14.742,57
28	R\$: 7.102,22	R\$: 8.602,92	R\$: 10.733,86	R\$: 12.934,30	R\$: 15.037,42
29	R\$: 7.244,26	R\$: 8.774,98	R\$: 10.948,54	R\$: 13.192,99	R\$: 15.338,17
30	R\$: 7.389,15	R\$:8.950,47	R\$: 11.167,51	R\$: 13.456,85	R\$: 15.644,93
31	R\$: 7.536,93	R\$: 9.129,48	R\$: 11.390,86	R\$: 13.725,98	R\$: 15.957,83
32	R\$:7.687,67	R\$: 9. 225,20	R\$: 11.618,67	R\$: 14.000,50	R\$: 16.276,98

Fonte: Extraído do site do SIDIUNTE (2023).

Além do vencimento-base demonstrado na tabela acima, os professores recebem outros direitos descritos (Anuênios, Regência de Classe) que não são incorporados ao vencimento-base. Existe o Adicional por Trabalho Noturno, previsto no Estatuto dos Servidores, porém, este não é cumprido pela Prefeitura de Fortaleza e a Gratificação de Incentivo à Lotação, cumprido, mas somente para os professores que atenderem aos requisitos (Item E).

A) Anuênios: Todos os professores efetivos têm direito a 1% a cada ano de efetivo exercício, calculado sobre o vencimento-base (Fortaleza, 2007).

B) ADI: Têm direito os professores que trabalham em mais de um turno e não pode ser incorporando à numeração para nenhuma finalidade, assim como não pode ser utilizado com base de cálculo para quaisquer benefícios, vantagens ou previdenciários (Fortaleza, 2014b). O reajuste do ADI, normalmente, faz parte da campanha salarial dos professores, representados pelo SINDIUTE.

C) Regência de Classe: É qualquer atividade realizada pelos professores em interação com os estudantes e elaboração do projeto pedagógico de cada escola de Fortaleza. Recebem os professores lotados em sala de aula comum, laboratórios, bibliotecas, sala de atendimento educacional especializado. Todavia, precisam exercer:

atividade relacionada à coordenação pedagógica; assessoria e projetos especiais associados com o projeto pedagógico da escola (Fortaleza, 2007)

D) Adicional por Trabalho Noturno: O trabalhador que atua no período noturno, das 19 horas às 7 horas do dia seguinte, deve ter renumeração superior em relação ao período diurno, com acréscimo de 20% sobre a hora diurna (Fortaleza, 1990). O SINDIUTE compreende que os professores que trabalham à noite têm direito a esse adicional. No site do sindicato consta uma ação judicial coletiva, em andamento, reivindicando que o município de Fortaleza pague os retroativos e implante imediatamente o adicional noturno no contracheque desses professores (SINDIUTE, 2025).

E) Gratificação de Incentivo à Lotação: É um adicional⁸⁰ que os profissionais do Núcleo de Atividades Específicas à Educação, Secretário de Unidade Escolar e Agente Administrativo recebem mensalmente, desde que trabalhem em escola com incentivo à lotação. As escolas com incentivo à lotação são aquelas consideradas de difícil acesso (Fortaleza, 2016a). Na prática, o Incentivo à Lotação visa atrair esses profissionais para essas escolas com carências desses profissionais e localizadas em bairros consideráveis vulneráveis, sobretudo, com índices considerados preocupantes de violência.

Após apresentar o desenvolvimento profissional dos professores de Fortaleza (CE), construímos a Tabela 12, especificando todos os direitos cumpridos pela PMF e recebidos por todos os docentes efetivos. Sendo assim, devido aos motivos explicados anteriormente, não consideramos a Gratificação de Incentivo à Lotação e o Adicional por Trabalho Noturno nessa síntese. Para exemplificar, levamos em conta a renumeração de cinco professores em Estágios de Carreira distintos (Médio, Graduação, Especialista, Mestrado e Doutorado), entretanto, na mesma referência (1/32), ainda sem anuênio visto que este será concedido com um ano de efetivo exercício, que trabalhavam 200 horas mensais. Como o ADI é por dia trabalhado (desconsiderando os finais de semana, feriados e férias), consideramos o mês de novembro de 2023 com 20 dias letivos (informação retirada do calendário escolar divulgado pela SME).

⁸⁰ Para os profissionais que integram o Núcleo de Atividades Específicas da Educação: 30% (trinta por cento) do nível inicial da carreira do magistério municipal (Núcleo de Atividades Específicas da Educação, Grupo Ocupacional do Magistério, Nível de Classificação Professor, Estágio de Carreira Médio, Referência 1) (Fortaleza, 16a).

Tabela 12 – Renumeração bruta do Grupo Ocupacional Magistério, do ambiente de especialidade Educação (Núcleo de Atividades Específicas da Educação) – Jornada de 200 horas mensais (2023)

Renumeração	Estágios de Carreira				
	Médio Professor 1	Graduação Professor 2	Especialista Professor 3	Mestrado Professor 4	Doutorado Professor 5
Vencimento-base	R\$: 4.160,92	R\$: 5.040,12	R\$: 6.288,56	R\$: 7.577,72	R\$: 8.802,85
Regência de Classe (20%) ⁸¹	R\$: 832,18	R\$: 1.008,02	R\$: 1.257,71	R\$: 1.515,54	R\$: 1.797,21
ADI (R\$ 15 reais)	R\$: 300,00	R\$: 300,00	R\$: 300,00	R\$: 300,00	R\$: 300,00
Total Bruto ⁸²	R\$: 5.023,10	R\$: 6.348,14	R\$: 7.846,27	R\$: 9.373,26	R\$: 10.863,42

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Acerca dos professores substitutos⁸³, estes ingressam através de seleção pública, pelo período de 12 meses, podendo ser prorrogado pelo mesmo período. No Edital de Seleção de 2023, os professores pedagogos precisariam ter formação superior, “[...] de licenciatura plena em Pedagogia em Regime Regular ou Especial (UVA) ou Formação de Professores do Ensino Fundamental - 1ª à 4ª Séries (UECE)” (Fortaleza, 2023e, p. 24). Esses trabalhadores tinham “[...] remuneração proporcional à efetiva jornada de trabalho, percebendo por hora/aula trabalhada, cujo valor atualizado é de R\$ 27,81 (vinte e sete reais e oitenta e um centavos), já incluso o montante de 20% (vinte por cento) referente à regência de classe” (Fortaleza, 2023e, p.2) e ADI, caso trabalhassem 200 horas mensais. Portanto, sem direito à mudança de Estágio (titulação) e Referência (progressão por tempo de serviço e qualificação). Caso esses professores trabalhassem em escolas consideradas de difícil acesso, teriam direito à GIL.

Sendo assim, o contrato de trabalho dos professores substitutos não garante os mesmos direitos dos professores efetivos ou até mesmos os direitos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Vale registrar que, embora não fosse o ideal, no governo da prefeita Luizianne Lins, esses profissionais tinham suas carteiras de trabalho assinadas. Todavia, no governo de Roberto Cláudio e com influência do seu secretário de Educação, Ivo Gomes, que fez sua carreira política e educacional em Sobral (CE), esse direito foi retirado, de acordo

⁸¹ Porcentagem consultada no contracheque do pesquisador. Acerca no ADI de 2023, foi aprovada na Lei nº 11.339, de 16 de fevereiro de 2023.

⁸² Os professores com Gratificação de Incentivo à Lotação têm valor bruto maior.

⁸³ Reforçamos que, na seção anterior, mencionamos a seleção de Monitores e Assistentes de Aprendizagens pelas políticas e programas de alfabetização do município de Fortaleza (CE), para trabalharem com os alunos identificados com mais dificuldade no processo e alfabetização, no contraturno ou diretamente com os professores efetivos e com esses professores substitutos selecionados por seleção pública. A situação dos Monitores e Assistentes é ainda mais precarizada, pois estes são vistos pela administração pública como voluntários.

como defende a Nova Gestão Pública. A pauta da carteira assinada para professores substitutos e a realização de concurso público regularmente tem estado presente em reuniões e assembleias do SIDIUNTE.

Além dos direitos já mencionados dos professores efetivos, esses profissionais, a cada quinquênio de efetivo exercício, recebem três meses de Licença-Prêmio. Somente têm direito aqueles sem qualquer pena disciplinar, salvo as de advertência e repreensão, não ter faltado, sem justificativa, ao trabalho, por 10 ou mais dias, não ter tirado licença/afastamento para interesse particular, para tratar da saúde, pelo período de seis meses ou 180 dias consecutivos ou por motivo de doença em pessoa da família pelo período de 4 meses ou 120 dias (Fortaleza, 1990).

Em 2021, no primeiro mês de gestão do prefeito José Sarto Nogueira, no período da pandemia, vários desses direitos foram ameaçados, com a aprovação da Reforma da Previdência, Lei Complementar nº 298, de 26 de abril, embasada na Reforma da Previdência de Jair Bolsonaro, do PSL, a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. A ideia inicial era aumentar a idade da aposentadoria e contribuição previdenciária, retirar licença-prêmio, anuênio, progressões por tempo de serviço e qualificação de todos os servidores.

A partir da repercussão e mobilização dos servidores e sindicatos de todas as categorias do município de Fortaleza, estes conseguiram, coletivamente, manter parcialmente os direitos mencionados. Todavia, foram retirados o anuênio e licença-prêmio para os novos servidores/professores, e foi aprovado o aumento da alíquota de contribuição previdenciária de 11% para 14% (ativos, inativos e pensionistas) e foi aumentada a idade para aposentaria de todos os servidores. No sistema de pontuação progressiva, a partir de 2022, a cada um ano e três meses, acrescentaria-se um ponto, ficando na seguinte maneira: as professoras precisavam atingir 81 pontos (no mínimo 25 anos de contribuição e 51 anos), e os professores 91 pontos (no mínimo 30 anos de contribuição e 56 anos) (Fortaleza, 2021a).

Acerca do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme a Lei nº 11.738, de julho de 2008, este tem que ser reajustado em 1º de janeiro de cada ano, assim como se estabelece que nenhum professor da educação básica com formação em nível médio, na modalidade Normal, pode ser remunerado com salário abaixo do piso nacional, na forma de vencimento para a jornada de, no máximo,

40 (quarenta) horas semanais, obedecendo a proporcionalidade em casos de jornada diferenciada (Brasil, 2008).

Assim, elaboramos a Tabela 13 com as porcentagens e valores do piso nacional e do piso de Fortaleza, conforme informações da COGEP/SME (Anexo B). Nela podemos comparar os valores pagos no início da carreira dos professores, que começa pela formação em Nível Médio/Magistério Pedagógico, na modalidade Normal. Todavia, para além desses valores presentes na tabela, sentimos a necessidade de verificar as leis que concederam os reajustes em Fortaleza, para compreendermos como foram realizados tais reajustes.

Tabela 13 - Reajuste do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e em Fortaleza (2013/2023) – Jornada de 200 horas mensais

Ano	Piso Nacional - MEC		Piso Fortaleza- PMF/SME		Diferença em R\$ em relação ao piso nacional (+/-)
	Porcentagem	Valor	Porcentagem	Valor	
2013	7,97%	R\$ 1.567,00	7,97%	R\$1.587,27	R\$ 20, 27 (+)
2014	8,32%	R\$ 1.697,39	8,32%	R\$1.719,35	R\$ 21,96 (+)
2015	13,01%	R\$ 1.917,78	13,01%	R\$1.943,04	R\$ 25,26 (+)
2016	11,36%	R\$ 2.135,64	11,36%	R\$2.163,77	R\$ 28,13(+)
2017	7,64%	R\$ 2.298,80	0,0%	R\$2.163,77	R\$135,03 (-)
2018	6,81%	R\$ 2.455,35	6,81%	R\$2.311,23	R\$ 48,13 (-)
2019	4,17%	R\$ 2.557,74	4,17%	R\$2.407,61	R\$ 150,13 (-)
2020	12,84%	R\$ 2.886,24	12,84%	R\$3.059,52 ⁸⁴	R\$173,28 (+)
2021	0,0%	R\$ 2.886,24	0,0%	R\$3.059,52	R\$173,28 (+)
2022	33,23%	R\$ 3.845,63	33,23%	R\$3.619,79	R\$ 225,84 (-)
2023	14,95%	R\$ 4.420,55	14,95%	R\$ 4.160,92	R\$ 259,63 (-)

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados da COGEP/SME (2025).

Conforme a tabela acima, Fortaleza (CE) cumpriu a lei nacional do piso aparentemente⁸⁵ somente até 2016. A partir de 2016, com exceção de 2020 e 2021, o piso dos professores de Nível Médio/Magistério Pedagógico foi inferior ao piso nacional, chegando a uma diferença de R\$ 259, 63 em 2023. Isso significa que os vencimentos-base de todos os professores informados na Tabela 11, independentemente do estágio de carreira, deveriam ser superiores, pois a referência é o vencimento-base dos professores de Nível Médio/Magistério Pedagógico, como determina a Lei nº 11.738, de julho de 2008, e o PCCS de Fortaleza.

⁸⁴ Ressaltamos que estas informações são oficiais e foram repassadas pela COGEP. Entretanto, cabe observar que, em 2019 o piso nacional foi de R\$ 2.557,74 (maior) e o de Fortaleza (CE) foi R\$2.407,61(menor). Em 2020, o piso nacional e o piso Fortaleza sofreram o mesmo reajuste (12,84%), mas a COGEP informou valor maior que o piso nacional, de R\$3.059,52. Portanto, os dados da COGEP podem apresentar inconsistência, inclusive, com a possibilidade de incorporação de parte de anuênio ao salário base, prática adotada pela PMF/SME.

⁸⁵ Utilizamos a palavra aparentemente, pois, em alguns momentos, a PMF não efetuou o pagamento dos retroativos ou pagou parcialmente, portanto, quando isso aconteceu, os professores tiveram prejuízos e a lei do piso não foi cumprida como deveria ser, conforme demonstramos nesta subseção.

Cabe esclarecer que, de fato, são superiores quando comparados com os vencimentos-base dos professores de Nível Médio/Magistério Pedagógico, mas aqueles salários não têm relação somente com o piso, mas também com os esforços que os professores fizeram para cursar nível superior (professores de nível médio) e formações continuadas (especializações, mestrados e doutorados), incorporando as porcentagens já citadas, diretamente aos seus vencimentos.

Entre 2013 e 2015, não se reajustou na data-base, porém, foi garantido o pagamento do piso e dos retroativos (Fortaleza, 2013a, 2013b, 2014c, 2014d, 2015).

Em 2016, segundo a Lei nº 10.451 de 22 de março, o reajuste geral foi de 2%, com pagamento na folha de abril e dos retroativos (Fortaleza, 2016b). No mesmo período, pela Lei nº 10.453, foi aprovado mais 9,1765%, da seguinte maneira: 3,4320%, a partir de primeiro de janeiro (pagamento na folha de março) e 5,5545%, em primeiro de agosto (pagamento na folha de setembro), mas sem retroativo (Fortaleza, 2016c). Além da data-base ser descumprida, até abril foi pago somente o percentual retroativo de 5,432% (2% + 3,4320%) e deixou-se de efetuar o pagamento do retroativo dos 5,5545% implantados em 1º de agosto.

Em 2017, o reajuste nacional foi de 7,64%, porém, mesmo após greve e ocupação da SME/Fortaleza pelos professores e sindicato, que foi considerada ilegal pela justiça cearense, que obrigou os professores a voltarem para sala de aula sob pena de multa diária no valor de R\$ 10 mil, o piso não foi implementado. A utilização da justiça foi uma demonstração de força e de repressão da PMF. O prefeito Roberto Cláudio alegou à justiça que os estudantes estavam sendo prejudicados pela greve, contudo, a mesma justiça não obrigou que o prefeito cumprisse a Lei do Piso Salarial Nacional (nº 11.738/2008). Historicamente, os governantes, com uso das mídias e da força da polícia, tentam mostrar para os responsáveis pelas crianças e a justiça que os alunos estão sendo prejudicados; todavia, depois de uma greve, o calendário é reajustado, com a finalidade de não prejudicar os filhos da classe trabalhadora.

Em 2018, com a aprovação da Lei nº 10.681, de 14 de março, o reajuste geral foi de 2,95%, com pagamento na folha de abril, justamente com o retroativo (Fortaleza, 2018c). Em 27 de junho, conforme a Lei nº 10.756, aprovou-se o reajuste de 3,72%, sendo: 1,86% em 1º de julho e 1,86% a partir de 1º de novembro, pagos, respectivamente, nas folhas de agosto e dezembro, mas sem retroativo (Fortaleza, 2018d). Além do pagamento ser efetuado depois da data-base, não foi quitado o retroativo de 3,72% entre janeiro e junho, visto que nesse período efetuou-se o pagamento somente do reajuste geral de 2,95%. O pagamento de mais 1,86%

iniciou em 1o de julho, totalizando 4,81% até setembro, portanto, faltou o retroativo de 1,86% entre agosto e setembro.

Em 2019, o reajuste geral foi de 3,71%, segundo a Lei nº 10.845, de 26 dezembro de 2018 (Fortaleza, 2018b). Em 29 de março de 2019, foi concedido mais 0,4436%, com pagamento na folha de abril e com retroativo, mediante a aprovação da Lei nº 10.869 (Fortaleza, 2019c). A data-base não foi respeitada, mas foi garantido o pagamento do retroativo.

Em 2020, com a aprovação da Lei Ordinária nº 10.989, de 17 de fevereiro, o reajuste geral foi de 4,31%, com pagamento na folha de março, acompanhado do retroativo (Fortaleza, 2020a). Em 21 de fevereiro, com base na Lei nº 10.993, os docentes obtiveram mais 8,1775% a partir de 1º de setembro, com pagamento na folha de outubro, mas sem retroativo (Fortaleza, 2020b). Além de não ter sido realizado na data-base, não foi pago o retroativo entre janeiro e agosto, relativo aos 8,1775%, uma vez que, nesse intervalo, efetuou-se apenas o pagamento do reajuste geral de 4,31%.

Em 2021, em nota, a CNTE afirmou que, até dezembro de 2020, o reajuste do piso nacional estava previsto em 5,89%, porém, o governo de Jair Messias Bolsonaro editou medidas para rebaixar o custo aluno do FUNDEB, com a justificativa de que houve queda na arrecadação entre 2019 e 2020. Com isso, a previsão de reajuste ficou zerada. A CNTE, menciona que a justificativa é inverídica, visto que em 2021, o Valor Aluno Ano para o Ensino Fundamental Urbano (VAAF) do FUNDEB, “foi projetado em R\$ 3.768,22, representando crescimento de 3,43% em relação à primeira estimativa do custo per capita de 2020 (R\$ 3.643,16) e 12,5% em comparação ao custo fictício fixado em novembro de 2020 (R\$ 3.349,56)” (CNTE, 2021, *on-line*). Acrescentou a Confederação que, em relação ao VAAF de 2019, foi previsto em R\$ 3.440,29, com crescimento de 9,53%. Portanto, para a CNTE, o MEC não conseguiu demonstrar que houve queda na arrecadação (CNTE, 2021).

Em 2022, conforme a Lei nº 11.210, de 23 de dezembro de 2021, o reajuste geral foi de 4% em fevereiro, com pagamento na folha de março, 4% em agosto, com pagamento na folha de setembro, e 3% em dezembro, pago na folha de janeiro de 2023. Ambos os parcelamentos foram retroativos a 1º de janeiro de 2022 (Fortaleza, 2021b). Em 22 fevereiro de 2022, através da Lei nº 11.232, os professores tiveram complementação de 22,24% de reajuste, com pagamento na folha de março e com retroativo (Fortaleza, 2022c). Portanto,

efetuou-se o pagamento do piso e dos retroativos, mas não foi atendida a data-base e parcelou-se parte do piso em três vezes.

Em 2023, conforme a Lei Ordinária de nº 11.340, de 16 de fevereiro, o índice de revisão geral para todos os servidores foi de 5,79%, pago na folha de pagamento de março, juntamente com o retroativo (Fortaleza, 2023f). No mesmo dia, através da Lei nº 11.339, foi aprovado o reajuste de 9,16% para o Grupo Ocupacional do Magistério, a partir de 1º de setembro, com pagamento na folha de outubro e sem retroativo (Fortaleza, 2023g). Assim, o piso não foi implantado na data-base e não foi pago o retroativo entre janeiro e agosto, referente aos 9,16%, visto que, desse período, efetuou-se somente o pagamento do reajuste geral de 5,79%.

Diante disso, entre 2013 e 2023, no município de Fortaleza (CE), mesmo com as greves/paralisações realizadas, houve as seguintes situações: Não se cumpriu o pagamento do piso dos professores em 1º de janeiro durante o intervalo informado; em 2017 não implementaram o piso, mesmo com o reajuste do MEC de 7,64% e greve dos professores e sindicato; em 2022, 2019, 2015, 2014 e 2013 efetuou-se o pagamento do retroativo, e em 2023, 2020, 2018 e 2016 pagou-se parcialmente o retroativo, resultando em perdas nos salários-base, e nas vantagens mencionadas anteriormente, sobretudo no processo de aposentadorias dos professores.

Em seguida, apresentamos as escolas municipais escolhidas para esta pesquisa e suas características.

5.4 As escolas municipais escolhidas

Inicialmente, realizamos alguns procedimentos requeridos pela SME/Fortaleza. Em um primeiro momento, entre o dia 20 de setembro de 2023 e 1.º de setembro de 2024, apresentamos a intenção da pesquisa, por meio da Carta de Apresentação dos Pesquisadores (Apêndice C), aos diretores escolares e solicitamos que assinassem o Termo de Anuência para a Pesquisa (Apêndice D).

Em um segundo momento, com o termo de anuência assinado, abrimos um processo administrativo requisitando que a SME/Fortaleza autorizasse a realização da pesquisa nas unidades escolares, assim como o acesso às informações necessárias. Com a devida autorização (Anexo C), entre o dia 30 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2025, com

contribuição dos Secretários Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares, traçamos os perfis das escolas: matrículas; servidores; nível de formação, índices educacionais no IDEB e SPAECE-Alfa, rendimento escolar etc).

Acrescentamos que além da autorização da SME/Fortaleza, esta pesquisa recebeu parecer, número 7.609.51, favorável do Comitê de Ética de Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da UFPA, sob o número CAAE 86832625.1.0000.0018 (Anexo D). Portanto, é uma pesquisa realizada conforme o conjunto de normas e princípios da pesquisa científica que envolve seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016b).

Diante do tamanho da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE), trabalhamos com sete escolas, conforme os seguintes critérios: escolas de diferentes Regiões Administrativas, Distritos de Educação e bairros; que tenham professores alfabetizadores efetivos e substitutos⁸⁶ lotados com Língua Portuguesa; com diferentes pontuações/médias no IDEB e SPAECE-Alfa entre 2013 e 2023 e rendimento escolar (Quadro 11).

Esclarecemos que, como foi demonstrado posteriormente, as escolas selecionadas estavam no mesmo nível de classificação do SPAECE-Alfa, porém, algumas apresentaram pontuações superiores e outras inferiores, visto que dentro do mesmo nível de classificação existem diferentes pontuações, conforme o Quadro 1. Estão essas escolas localizadas em diferentes bairros, porém, apresentam os mesmos problemas sociais e educacionais em relação a: Saneamento básico, emprego, moradia, segurança, saúde, vagas nas escolas/creches, etc.

Quadro 11 – Escolas selecionadas

Escolas	Regiões Administrativas	Distritos de Educação	Bairros
Escola A	6	6	Lagoa Redonda
Escola B	9	6	Conjuntos Palmeiras
Escola C	6	6	Lagoa Redonda
Escola D	9	6	Jangurussu
Escola E	8	4	Passaré
Escola F	8	4	Passaré
Escola G	8	4	Passaré

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

⁸⁶Alguns diretores e coordenadores mencionaram que, as vagas dos substitutos são de licenças e afastamentos legais (licença-maternidade, licença para tratamento de saúde, licença para tratamento de familiar, licença por motivos de assistência à família, afastamento para estudo e júri, dentre outros). De fato, esses tipos de licenças e afastamentos estão previstos na legislação do município de Fortaleza (Fortaleza, 1990). Acerca da lotação dos professores substitutos, como estratégia de organização, a SME/Fortaleza lota os professores efetivos, aqueles que solicitaram deslocamento e, posteriormente, os substitutos ficam com as carências que restaram em escolas distantes (Fortaleza, 2023c). Sendo, assim, esses profissionais ficam com as vagas que restaram, escolas lotadas, turmas e disciplinas diferentes, principalmente naquelas não incluídas nas avaliações externas.

Em conformidade com o Censo Escolar de 2023, essas escolas tinham acessibilidade, quadras de esportes⁸⁷, salas de professores, Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinhas, banheiros, internet e pátios cobertos e descobertos (Censo Escolar, 2023). Os Diretores Escolares mencionaram que os Porteiros, Manipuladores de Alimentos e Profissionais de Serviços Gerais são terceirizados. Os Secretários Escolares, Agentes Administrativos, Profissionais de Apoio à Inclusão, Monitores e Assistentes de Aprendizagem e Professores Substitutos são selecionados através de seleção pública. Os Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares são selecionados mediante a realização de seleção pública, desta podendo participar professores efetivos e substitutos da própria rede e de outras redes de ensino, desde que atendam ao perfil do edital de seleção. Apesar disso, ressaltaram que grande parte dos diretores e coordenadores pedagógicos são profissionais efetivos da própria rede de ensino de Fortaleza (CE).

No que se refere ao IDEB, as escolas conseguiram superar as metas projetadas pelo MEC, porém com diferentes realidades. A média 6, esperada pelo MEC para 2022, foi alcançada já em 2017 pelas escolas *A*, *B*, *D* e *F*, e em 2019 pelas escolas *C*, *E* e *G*. Em 2021, na edição realizada durante a pandemia, as escolas *A*, *B*, *C*, *D*, *E*, *F* e *G* apresentaram médias inferiores à edição de 2019; todavia, as escolas *A* e *B* permaneceram com a média 6. Em 2023, as escolas *A*, *E* e *G* conseguiram superar a média de 2021, mas com médias inferiores ou iguais às de 2019. As escolas *C* e *F* conseguiram manter as médias de 2021, mas, com médias iguais ou inferiores à de 2019. A Escola *B* conseguiu média inferior à de 2021 e 2019 e a Escola *D* obteve pontuação maior que 2021 e inferior a 2019. Portanto, em 2023, quatro escolas (*A*, *E*, *F* e *G*) apresentam médias iguais ou superiores a 6 e três (*B*, *C* e *D*) inferiores a 6 (Tabela 14).

Tabela 14 - Evolução do IDEB dos Anos Iniciais das escolas selecionadas (2013/2023)

Escolas		Edição					
		2013	2015	2017	2019	2021	2023
A	Projetado	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	Em processo
	Alcançado	4.4	5.6	6.0	7.1	6.6	6.7
B	Projetado	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	Em processo
	Alcançado	4.6	5.4	6.3	6.8	6.5	5.7
C	Projetado	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	Em processo
	Alcançado	4.5	5.7	5.8	6.3	5.9	5.9

⁸⁷ Com exceção da Escola Municipal Professora Maria do Socorro Ferreira Virino, que atualmente não possui quadra esportiva (2023).

D	Projetado	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5	Em processo
	Alcançado	4.3	5.1	6.1	6.3	5.9	5.8
E	Projetado	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	Em processo
	Alcançado	4.4	4.9	5.5	6.0	5.4	6.0
F	Projetado	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9	Em processo
	Alcançado	5.1	4.9	6.2	6.2	6.0	6.0
G	Projetado	4.4	4.7	5	5.3	5.6	Em processo
	Alcançado	5.3	5.1	5.8	6.5	6.0	6.4

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Saeb/Ideb, Inep (2013/2023).

Acerca do SPAECE-Alfa, as escolas conseguiram manter ou superar os índices dos anos anteriores entre 2013 e 2023. Em 2022, no retorno do ensino presencial, as escolas *A, B, D, E, F e G* ficaram com índices inferiores aos alcançados em 2019, restando a escola *C*, que conseguiu superar tais índices. As escolas *D, E, F e G* que estavam na escala *Desejável*, desceram para a classificação *Suficiente* e as demais *A, B e C* continuaram no nível *Desejável*. Em 2023, as escolas *A, B, D, E, F e G* atingiram médias superiores à edição de 2022, porém, algumas *A, D e E* se mantiveram com médias inferiores à edição de 2019. Apesar das oscilações, as escolas selecionadas estavam em 2023 na Escala/Padrão *Desejável*, acima de 150 pontos, representada pela cor Verde Escuro (Tabela 15).

Tabela 15 – Índice de Proficiência do SPAECE-Alfa das escolas selecionadas em Língua Portuguesa (2013/2023)

Escolas	Edições do SPAECE-Alfa										
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
A	129.9	175.7	164.9	192.8	215.4	230	239.2	-	-	204	205
B	*	140	183.6	179.5	232.8	206	221.8	-	-	160	225
C	128.2	161.8	154.4	203.8	192.8	213.8	226.7	-	-	231	228
D	128.2	161.8	158.7	171.6	184.5	199.4	207.1	-	-	149	205
E	134.9	138.4	154.4	177.2	188.1	183.5	233.9	-	-	139	181
F	134.4	138.8	148.2	169.5	172.9	202.4	179.4	-	-	147	185
G	139	147.6	145.9	171.2	179.8	225.7	215.6	-	-	147	218

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do SPAECE (2013/2023).

Legenda: Não alfabetizado (até 75 pontos), Alfabetização Incompleta (de 75 a 100 pontos), Intermediários (de 100 até 125 pontos), Suficiente (de 125 a 150 pontos); Desejável (acima de 150 pontos); Período da pandemia (-) e *Não localizado

Em 2023, as escolas tinham entre 424 e 1.563 matrículas, com destaque para as escolas *B, C, E, F e G*, com mais de 1.000 matrículas. As matrículas estavam concentradas principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em sete escolas (*A, B, C, D, E, F e G*), na Pré-Escola, com cinco (*A, B, C, D e E*), e na Creche, com quatro escolas (*B, C, D e G*). Somente a escola *E* trabalhava com os Anos Finais do Ensino Fundamental e a Escola *G* com

a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Todas tinham matrículas na Educação Especial, com maior quantidade nas escolas A, B, D e G (Tabela 16).

Tabela 16 – Matrícula das escolas selecionadas (2023)

Etapa/Modalidade	Escolas						
	A	B	C	D	E	F	G
geral							
Creche	-	120	114	108	-	-	280
Pré-escola	117	191	312	172	242	-	-
Anos Iniciais	790	636	727	606	707	406	983
Anos Finais	-	-	-	-	310	-	-
EJAI	-	-	-	-	-	-	219
Educação Especial	58	64	37	52	6	18	82
Total	965	1.001	1.190	938	1.328	424	1.563

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados do Censo Escolar 2023

Em 2023, as escolas tiveram 2.706 matrículas, sendo 841 no primeiro, 926 no segundo e 939 no terceiro ano. As escolas A, B, C, D e G apresentaram maior concentração de matrículas nesses anos, entre 352 e 569, e as escolas E e F, com duas ou quatro turmas em cada ano, tinham um pouco mais de 240 matrículas (Tabela 17).

Tabela 17 – Matrícula do ciclo da alfabetização das escolas selecionadas (2023)

Ciclo da alfabetização	Escolas							Total geral
	A	B	C	D	E	F	G	
1º Ano	154	85	146	129	78	74	175	841
2º Ano	153	152	180	108	84	82	167	926
3º Ano	162	125	129	115	92	89	227	939
Total/escola	469	362	452	352	254	245	569	2706

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pelas escolas (2023).

No que concerne à condição funcional dos servidores (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais), as escolas selecionadas tinham um total de 367 profissionais, sendo 294 efetivos e 73 substitutos (Tabela 18).

Tabela 18 - Condição funcional dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais das escolas selecionadas (2023)

Condição funcional	Escolas							Total geral
	A	B	C	D	E	F	G	
Efetivos	38	41	54	40	51	14	56	294
Substitutos	11	10	7	7	18	6	14	73
Total por escola	49	51	61	47	69	20	70	367

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pelas escolas (2023).

Acerca da lotação, a maioria dos professores estava lotada em sala de aula regular, tanto da Educação Infantil, Anos Iniciais, Finais e EJA, e os demais estavam lotados do AEE e na gestão da escola. Sete escolas (A, B, C, D, E, F e G,) tinham professores do AEE, seis (B, C, E, F e G) com professores readaptados lotados como apoio à gestão, em biblioteca, e até mesmo vinculados ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades no processo da alfabetização, ou como coordenadores dos programas educacionais de alfabetização do município, citados na seção anterior. As escolas A, B, C, D, E, F e G tinham um diretor, entre 1 e 5 coordenadores pedagógicos e três escolas (B, C e G) tinham um Orientador Educacional cada (Tabela 19).

Tabela 19 – Lotação dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais das escolas selecionadas (2023)

Lotação geral	Escolas						
	A	B	C	D	E	F	G
Sala regular	44	38	50	42	59	14	57
AEE	1	1	2	1	1	1	1
Professor readaptado	-	7	4	-	5	3	5
Coordenadores (a)	3	3	3	3	3	1	5
Diretor (a)	1	1	1	1	1	1	1
Orientador(a) Educacional	-	1	1	-	-	-	1
Total	49	51	61	47	69	20	70

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pelas escolas (2023).

Em relação à lotação dos professores alfabetizadores, as escolas selecionadas possuíam entre 9 e 12 professores em cada ano/série. A maior concentração encontrava-se nos primeiros anos (28), nos segundos (22) e terceiros anos (22), totalizando 72 professores alfabetizadores nas escolas selecionadas (Tabela 20).

Tabela 20 - Lotação dos professores alfabetizadores das escolas selecionadas (2023)

Lotação dos alfabetizadores	Escolas							Total Geral
	A	B	C	D	E	F	G	
1º Ano	4	3	5	4	5	4	3	28
2º Ano	4	3	4	3	3	2	3	22
3º Ano	4	3	3	2	4	3	3	22
Total por escola	12	9	12	9	12	9	9	72

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pelas escolas (2023).

No que diz respeito à escolarização dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais, quatro tinham Ensino Médio Pedagógico, 104 eram graduados, 243 especialistas, 14 mestres e dois doutores (Tabela 21).

Tabela 21 – Escolaridade dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores e orientadores educacionais das escolas selecionadas (2023)

Nível de formação	Escolas							Total por nível de formação das escolas
	A	B	C	D	E	F	G	
Ensino Médio Pedagógico	4	-	-	-	-	-	-	4
Graduação	25	26	12	16	17	8	0	104
Especialização	18	22	45	29	47	12	70	243
Mestrado	2	3	4	2	3	-	-	14
Doutorado	-	-	-	-	2	-	-	2

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pelas escolas (2023).

Já entre os professores alfabetizadores, um tinha Ensino Médio Pedagógico, dezessete eram graduados, 49 especialistas e 5 mestres (Tabela 22). Diante desses dados, constatamos que ainda há profissional somente com o nível médio pedagógico e uma pequena parte com mestrado e doutorado. Esses números revelam que faltaram políticas públicas de incentivo à formação continuada de professores, principalmente, de novos mestres e doutores, mesmo sendo uma das metas previstas do PNE (2014-2024), prorrogado até 2025.

Tabela 22 – Formação dos professores alfabetizadores das escolas selecionadas (2023)

Nível de formação	Escolas							Total por nível de formação das escolas
	A	B	C	D	E	F	G	
Ensino Médio Pedagógico	1	-	-	-	-	-	-	1
Graduação	6	4	4	1	-	2	-	17
Especialização	5	4	7	6	12	6	9	49
Mestrado	-	1	2	2	-	-	-	5
Doutorado	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados disponibilizados pelas escolas (2023).

Acerca dos rendimentos dos estudantes, com base nos dados do Censo Escolar (2013/2023), constatamos que, o 3º ano do Ensino Fundamental (Inicial), ainda apresentou a maior quantidade de reprovações e abandonos em relação aos estudantes dos 1º e 2º anos, mesmo com as políticas e os programas de alfabetização, citados nas seções 3 e 4, criados com o objetivo declarado de alfabetizar e diminuir os índices de distorção idade-série. Na Escola B, em 2014, foram 27% de reprovações e 1,6% de abandono no 3º ano. No mesmo período, no 1º e 2º anos, não houve nenhuma reprovação ou abandono. A Escola A, em 2013, apresentou 23,4% de reprovações e 3,2% de abandonos no 3º ano. Já no 2º ano, em 2013, nenhuma criança foi reprovada, mas houve 1,7% de abandono (2). A Escola C, em 2013, apresentou 91,6% de crianças aprovadas e 8,4% reprovadas no 3º ano, contra a 5,1% de

abandonos e 94,9% de aprovações no 2º ano. Em 2014, a escola teve 79,0% crianças aprovadas e 21% reprovadas no 3º ano.

A seguir, apresentamos informações sobre os participantes da pesquisa e suas caracterizações acadêmicas e profissionais.

5.5 Participantes da pesquisa

Os participantes são professores alfabetizadores lotados no ciclo da alfabetização e responsáveis pelo componente curricular de Língua Portuguesa. Em Fortaleza (CE), há uma subdivisão nos componentes curriculares e também dos professores; há os professores *Regentes de Maior Carga Horária* e *Regente de Menor Carga Horária* (Fortaleza, 2023b). Na prática, os de *Maior Carga Horária* são lotados em uma sala de aula (100h) ou duas (200h), e os de *Menor Carga Horária* precisam preencher a carga horária em mais de uma turma/ano/etapa diferentes.

Também ocorre do professor *Regente de Maior Carga Horária* lecionar em mais de uma turma no ciclo da alfabetização ou, ainda, ficar em apenas uma turma da alfabetização e em turmas maiores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na condição também de *Professor Regente de Menor Carga Horária* (Quadro 12). Desse modo, a nomenclatura Professor de *Maior Carga Horária* e *Menor Carga Horária* não está relacionada à carga horária dos professores. Na realidade, significa que o professor de *Maior Carga Horária* passa mais tempo com seus alunos durante a semana na mesma turma. Já o professor de *Menor Carga Horária* fica um tempo menor, visto que precisa passar por várias turmas para completar sua carga horária.

Quadro 12 - Distribuição dos componentes curriculares e dos professores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2023)

Divisão	Carga Horária	Ano/Turma	Disciplinas
Professor Regente Maior Carga Horária - EMTP	100h e 200h	1º, 2º e 3º	Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso ⁸⁸ e Ciência
Professor Regente de Menor Carga Horária – EMTP	100h ou 200h	1º e 2º	Matemática
		3º	Matemática

⁸⁸ Em relação às EMTP, em algumas situações, o professor regente de menor carga horária poderá ser lotada também em Ensino Religioso (1h/a), dependendo da carga horária (200h ou 100h) do professor regente com o qual a turma será dividida (Fortaleza, 2023b, p.20).

Professor Regente de Maior Carga horária - EMTI	Integral	1º e 2º e 3º	Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso e Ciência
Professor Regente de Menor Carga Horária - EMTI	Integral	1º e 2º	Matemática
		3º	Matemática

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental do Município de Fortaleza (2023).

Todavia, conforme a SME, cada escola pode se organizar, desde que seja em comum acordo entre os professores e gestores, respeitando as cargas horárias previstas conforme a legislação vigente para cada componente curricular e a lotação dos professores (Fortaleza, 2023b). Diante disso, os professores alfabetizadores de Fortaleza, os profissionais de *Maior Carga Horária*, também são lotados em mais de um componente curricular – em História, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso⁸⁹ –, sendo sua maior carga horária em Língua Portuguesa, com 8 horas-aulas semanais nos dois primeiros anos da alfabetização, totalizando 320 horas-anuais e 6 horas-aulas no último ano do ciclo da alfabetização, com 240 horas-anuais (Fortaleza, 2023b).

Sendo assim, ao longo desta pesquisa, foi apresentada a quantidade de professores da rede, nas escolas escolhidas, com ênfase nos professores alfabetizadores. Nesse sentido, localizamos 72 professores alfabetizadores e 14 participaram desta pesquisa. Esclarecemos que eram 23 professores participantes; todavia, houve a transferência de nove para outras escolas, não selecionadas (Quadro 13).

Quadro 13- Critérios de escolha dos participantes da pesquisa

Critérios	Descrição
Critério 1	Lotado no ciclo da alfabetização com Língua Portuguesa
Critério 2	Ter pelo menos quatro anos de professor(a) alfabetizador(a) na rede municipal de Fortaleza
Critério 3	Ser professor (a) efetivo (a) ou substituto (a).
Critério 4	Ter participado das políticas e dos programas de formação continuada da área de atuação
Critério 5	Ter disponibilidade e aceitar os critérios da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Sobre o critério 2, esclarecemos que a intenção inicial era selecionar professores alfabetizadores com pelo menos 10 anos de experiência de atuação na alfabetização de

⁸⁹ vale a pena destacar como o componente “Religião” que deveria ser uma questão de âmbito privado/pessoal, ocupa espaço no currículo escolar, que deveria se concentrar nos conhecimentos das ciências, artes e filosofia. Embora seja facultativa a participação, talvez na prática essa liberdade não seja exercida pelos/as estudantes.

Fortaleza, no intervalo entre 2013 e 2023, ininterruptos. Contudo, decidimos trabalhar com participantes com pelo menos quatro anos, pelos seguintes motivos: alguns professores com mais experiências na alfabetização já se aposentaram; estão em processo de aposentadoria; readaptados ou com carga horária reduzida. Esses profissionais, para facilitar a lotação, assumiram turmas na condição de professor de *Menor Carga Horária*. Com esse recorte de quatro anos, conseguimos trabalhar com os professores alfabetizadores substitutos, visto que esses, apesar da experiência na educação, por conta da flexibilização do contrato de trabalho (seleção pública), não permanecem muito tempo nas mesmas turmas e escolas. Esses trabalhadores passam por várias turmas nas mesmas escolas ou precisam ser lotados em várias escolas para atingir a carga horária máxima.

Realizada essa justificativa, os perfis formativos e profissionais dos participantes serão apresentados na subseção seguinte, destacando alguns pontos, como: formação inicial; titulação; situação funcional; tempo de trabalho na rede e de professor alfabetizador; apresentando também a universidade/faculdade e ano em que os professores concluíram suas formações, dentre outras informações.

5.6 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi dividida em três momentos, quais sejam: bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada (Quadro 14).

Quadro 14 – Momentos da pesquisa

Procedimentos	Descrições
Bibliográfica	Acerca da formação continuada de professores alfabetizadores e alfabetização, principalmente, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de fundamentar esta pesquisa e ampliar o conhecimento referente à temática investigada.
Pesquisa Documental	Das políticas e programas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores do Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique, do governo do Estado do Ceará, desde 2007, e da municipal da PMF entre 2013 e 2023. Desenvolvemos um Estado do Conhecimento de teses e dissertações sobre o objeto de pesquisa, pretendendo conhecer as concepções teóricas de outros autores que também se preocuparam com a formação continuada de professores alfabetizadores, com ênfase na perceptiva dialética.
Entrevista	Com 14 Professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza que participaram das formações continuadas providas pela SME/ Fortaleza entre 2013/2023.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A pesquisa bibliográfica é momento em que os pesquisadores escolhem e entram em contato com os teóricos que fundamentam a pesquisa, que contribuem com a compreensão e ampliação da temática investigada na sua totalidade. Conforme já mencionamos, trabalhamos com autores do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, visto essas duas teorias possibilitarem trabalharmos considerando o movimento da contradição, historicidade, totalidade, alienação; além de possibilitar, em toda a pesquisa, as dimensões filosóficas, material/concreta e política em volta do objeto de pesquisa (Ianni, 1988).

Sendo assim, selecionamos autores dessas duas teorias (Amorim, 2018; Andrade, 2023; Comparin, 2014; Duarte, 2000, 2012, 2013; Marsiglia, 2011; Marsiglia; Martins, 2013; Martins, 2004, 2013; Marx, 1985, 2008; 2011; Marx, Engels, 2011, 2017, 2019; Matias, 2022; Mazzeu, 1998; Mazzeu, Coelho, 2016; Mazzeu, Francioli, 2018; Mészáros, 2008; Pinto, 1993; Saviani, 2007a, 2007b; 2011a, 2021, 2024; Sens (2024), Tozoni-Reis 2020; Vieira, 2014, dentre outros), disponíveis em acervos marxistas na internet, em livros e capítulos de livros, revistas e compartilhados por colegas e professores.

Na pesquisa documental, Evangelista, Shiroma (2019) e Netto (2011) compreendem que o caminho do conhecimento pretendido parte da aparência para a essência, que é histórica, dialética, aberta e estabelece a verdade histórica. Sendo assim, as iniciativas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores do Brasil, Ceará e Fortaleza representam as políticas adotadas pelo Estado, com interesse em formar mão de obra para atender os objetivos do sistema capitalista. Derivam de determinações construídas historicamente e não apontam claramente suas posições, sendo necessário serem analisadas cuidadosamente, para compreender o discurso dominante presentes nas entrelinhas.

[...] procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85)

Nessa perspectiva, aparentemente, podem ser vistas como políticas e programas progressistas que defendem os direitos dos professores e da alfabetização; contudo são carregadas de valores neoliberais que controlam e regulam o trabalho docente. Diante da complexidade da pesquisa documental, Evangelista e Shiroma (2019, p. 85) apontaram algumas considerações:

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências.

Compreendemos que a utilização da Pesquisa Documental na pesquisa acadêmica é um processo complexo, visto que são documentos históricos e que apresentam contradições de cada período histórico. Portanto, é necessário serem compreendidos dentro do seu tempo histórico, como documentos/pesquisas produzidas pela sociedade capitalista. Assim, elencamos os nomes das políticas educacionais, direcionadas à formação continuada de professores alfabetizadores, localizadas dos sites oficiais do MEC, SECUD e SME/Fortaleza (Quadro 15).

Quadro 15 – Políticas e Programas de formação continuada de professores alfabetizadores federais, do Estado do Ceará e do município de Fortaleza (CE)

Esferas	Descrições
Governo Federal/MEC	Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) (2001), Programa Pró-Letramento e Linguagem (2005a), Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER) (2007); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012), Programa Mais Novo Educação (PNME) (2016); Programa Mais Alfabetização (PMALFA) (2018), Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019) e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023)
Governo do Estado do Ceará/SEDUC	No âmbito estadual do governo do Estado do Ceará, o PAIC criado em 2007, é uma política vigente no Ceará e em Fortaleza, que influenciou e influência a criação de políticas educacionais de formação e alfabetização no Brasil, tanto do MEC, dos estados e municípios.
Governo Municipal de Fortaleza/SME	Diretrizes de Formação Continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2014b) que orienta a Formação de Polo e Formação em Contexto, Programa Mais Alfabetização (2018), Programa Alfa 3 (2018) e Programa de Recomposição da Aprendizagem – Alfa 1, 2 e 3 (2022).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Esclarecemos que além dessas políticas, citamos outras ações do governo federal, governo estadual e municipal que influenciaram na formação e alfabetização, como: *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)*; *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*; *Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica*; *Plano Nacional de Educação (PNE)*, *BNCC* e *DCRC*, dentre outros.

Além dos próprios documentos das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores (leis, decretos, portarias, cadernos, notícias, sites oficiais das editoras e consultorias), trabalhamos com os autores (Clementino, Oliveira, 2023; CNTE, 2022, 2023; Duarte, 2001a, 2001b; Evangelista, 2012; Ferreira, Ivo, Hypólito, 2022; Freitas, 2012; 2018; Jimenez, Segundo, 2007; Malanchen, Matos, Orso, 2020; Moraes, 2019; Oliveira, 2009; Saviani, 2007c, 2007d; Saviani, 2011; Shiroma, Campos e Garcia, 2005; Soares, 2020; Teixeira, 2022; Teixeira, Silva, 2021; Vygotsky, 1998), dentre outros.

Em relação ao Estado do Conhecimento⁹⁰, além de possibilitar aprendizagem sobre as contribuições das pesquisas acadêmicas, proporciona a compreensão de como esta investigação pode contribuir com a formação continuada de professores alfabetizadores. Outrossim, oportuniza compreender o objeto em estudo, ao desvelar os discursos dominantes e as contradições presentes nas políticas e nos programas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores. Sendo assim, buscamos teses e dissertações defendidas e publicizadas dos programas de pós-graduação das universidades públicas que trabalharam com a formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente, aquelas que optaram pela perspectiva dialética (Silva 2017; Salazar 2018; Silva 2018; Franco 2017; Oliveira 2020; Miranda 2020; Trindade 2020; Silva 2021).

Acerca da entrevista semiestruturada (Apêndice E) com os participantes da pesquisa, esta foi dividida em cinco blocos (Quadro 16). Esse procedimento possibilita aos participantes falarem sobre suas concepções acumuladas ao longo da profissão docente, apontem desafios, possibilidades e expectativas acerca da temática investigada. Ademais, pode possibilitar que os próprios professores alfabetizadores realizem questionamentos que não foram realizados pelos pesquisadores.

Assim, entre 2 e 25 de setembro de 2024, entrevistamos individualmente os professores alfabetizadores participantes da pesquisa sobre a temática, objeto, objetivos, critérios e prazos estabelecidos para a pesquisa, aceitos sem objeção através da assinatura do Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice F) e do Termo de Consentimento Pós-Esclarecido (Apêndice G).

Quadro 16- Eixos temáticos do roteiro da entrevista semiestruturada

Blocos	Síntese das questões tratadas
I	Perfil pessoal, formativo e profissional dos(as) participantes da pesquisa

⁹⁰ Os critérios de seleção das teses e dissertações foram apresentados na subseção 4.3 desta pesquisa.

II	Concepções de formação continuada
III	Concepções de alfabetização
IV	Concepções de avaliação
V	Trabalho e Consciência

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O Bloco I, realizado presencialmente, no período anteriormente citado, nas escolas, contribuiu para conhecer os professores alfabetizadores no âmbito pessoal⁹¹, formativo e profissional. O Bloco II, realizado entre 25 de março e 9 de abril de 2025, possibilitou analisar, em profundidade, as concepções dos participantes sobre a formação continuada, alfabetização, avaliação, e trabalho e consciência. Para agilizar as entrevistas, utilizamos um gravador de áudio para registrar as contribuições dos professores alfabetizadores nas próprias escolas. Para aqueles que optaram por serem entrevistados através de uma ferramenta de videoconferência (*Meet*), fizemos a gravação na própria ferramenta. As entrevistas aconteceram nos horários de planejamentos, feriados e depois dos expedientes dos professores.

Durante toda a pesquisa, realizamos registros dos dados empíricos, na busca de respostas ao problema de pesquisa no horizonte da constituição do argumento de tese. Sendo assim, essas anotações são compreendidas como instrumentos de coleta de dados que possibilitam a sistematização das experiências para posterior análise dos resultados, a partir dos registros realizados durante o andamento da pesquisa, caso seja necessário.

As concepções dos professores alfabetizadores foram organizadas em quadros⁹² com a finalidade de facilitar o processo de análise, uma vez que isso possibilita ao pesquisador ter uma percepção geral e específica das contradições das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores e como estas repercutem no trabalho docente, na formação continuada e na alfabetização. Para analisar as contribuições dos professores alfabetizadores, além de alguns autores já citados anteriormente, acrescentamos Basso (1998), Campo (2024), Costa e Oliveira (2011), Demenech, Paula e Pasini (2021), Magalhães e Marsiglia (2013), Mazzeu e Silva (2024), Mota, Evangelista e Castelo (2021); Oliveira (2016, 2019), Oliveira e Assunção (2010), Orso (2011); Padilha (2020); Pioste, Mazzeu e Barbosa (2016), Vital, Queiroz e Urt (2021), dentre outros.

⁹¹ O perfil pessoal utilizamos apenas para nossa organização, pois não foram apresentadas na pesquisa informações como: nome, telefone e e-mail. Os professores foram identificados por nomes fictícios escolhidos por eles próprios no primeiro momento da entrevista (Bloco I).

⁹² Modelo (Apêndice H)

Portanto, as concepções dos professores participantes não foram somente transcritas. Foram respeitadas e valorizadas na sua totalidade, na tentativa de desvendar e compreender as convergências e divergências e seus fundamentos ideológicos. Pensando nisso, escolhemos categorias de análise que convergem com o referencial teórico adotado, quais sejam: 1) concepções de formação continuada de professores; 2) concepções de alfabetização; 3) concepções de avaliação e 4) Trabalho e Consciência. com o próprio referencial teórico e ajustadas de acordo com as concepções dos participantes da pesquisa. Portanto, o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica e suas categorias orientaram também o processo da coleta das informações, análises e discussões dos dados.

6 ANÁLISES DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Esta seção foi dividida em cinco subseções. A primeira apresenta os dados formativos (curso, ano de conclusão e instituição) e profissionais (condição funcional, carga horária, tempo de atuação na educação de Fortaleza e na alfabetização e lotação) dos professores alfabetizadores. Além disso, apresenta outras formações continuadas (aperfeiçoamentos e extensões) e eventos que os professores alfabetizadores realizaram.

A segunda, aborda a concepção de formação continuada dos professores alfabetizadores. Particularmente, a importância da formação continuada, aprendizagem em outros espaços formativos (planejamentos, com os próprios professores, sites, dentre outros), participação das escolhas das temáticas, concepções teóricas e/ou autores, elogios e/ou críticas e contribuição no trabalho docente e prática pedagógica alfabetizadora.

A terceira, por sua vez, trata da concepção de alfabetização dos professores implicados nesse nível de formação, chamando a atenção para a importância da alfabetização na formação da criança, os métodos de alfabetização, o início ou continuação da alfabetização e o trabalho com o erro da escrita das crianças/construção da escrita.

A quarta trabalha com a concepção de avaliação dos professores alfabetizadores, com destaque para o processo de avaliação das crianças, inclusive aqueles com dificuldade e com alguma deficiência, as avaliações externas e se as crianças estavam sendo alfabetizadas.

Por fim, a quinta seção versa sobre trabalho e consciência. Especificamente, satisfação e realização com a profissão docente, execução do trabalho docente na escola, condições de trabalho, renumeração e a sindicalização.

6.1 Perfil formativo e profissional dos professores alfabetizadores

O Bloco I das entrevistas dedicou-se a conhecer os professores alfabetizadores no âmbito formativo e profissional. No aspecto formativo, é apresentada a formação inicial, continuada (maior titulação concluída), assim como o nome do curso, unidade formativa e ano de conclusão. No campo profissional, apresentamos a situação funcional, carga horária de trabalho, tempo de experiência na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, de professor alfabetizador e de atuação nas escolas, pesquisas e lotação em 2023 (Quadro 17).

Quadro 17 – Perfil formativo e profissional dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) (2023)

Nome/ Escola	Formação Inicial	Maior Titulação	Situação funcional/ Carga Horária	Tempo na rede, professor(a) alfabetizador(a) e na escola pesquisada, Consecutivamente			Lotação 2023
Mafalda Escola A	Pedagogia UECE/2013	Mestre em Educação UECE/2024	Efetiva 200h	8 anos	8 anos	3 anos	1º ano
Juliana Escola A	Pedagogia UECE/2005	Especialista em Psicomotricidade Relacional FACEL/2013	Efetiva 200h	13 anos	13 anos	13 anos	2º ano
Helena Escola A	Pedagogia UVA/2010	Especialista em Alfabetização e Letramento UECE/2014	Substituta 200h	11 anos	11 anos	7 anos	1º e 2º anos
Paula Escola B	Pedagogia UECE/2014	Especialista em Neuropsicopedagogia KURIOS/2017	Efetiva 200h	8 anos e 5 meses	7 anos e 8 meses	7 anos e 8 meses	3º ano
Rebecca Escola C	Pedagogia UVA/2005	Especialista Alfabetização e letramento PLUS/2018	Efetiva 200h	15 anos e 7 meses	8 anos e 7 meses	8 anos e 7 meses	2º ano
Regina Escola C	Pedagogia UVA/2007	Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira UECE/2010	Efetiva 200h	15 anos e 6 meses	8 anos e 6 meses	8 anos e 6 meses	1º ano
Thaís Escola D	Pedagogia UVA/2002	Mestre em Educação Universidade Interamericana/ 2018	Efetiva 200h	14 anos e 6 meses	7 anos	4 anos	1º ano
Fabiana Escola D	Pedagogia UVA/2008	Especialista Alfabetização e letramento PLUS/2023	Efetiva 200h	16 anos	8 anos	8 anos	1º ano
Lu Escola E	Pedagogia UVA/1998	Gestão Educacional UVA/2004	Efetiva 100h Reduzida	23 anos	23 anos	4 anos	1º ano
Isabel Escola E	Pedagogia UVA/2001	Gestão Educacional IPEMIG/2020	Efetiva 200h	26 anos	24 anos	4 anos	1º ano
Lu Dama Escola F	Pedagogia UECE/2002	Planejamento do Ensino e Avaliação da Aprendizagem UFC/2006	Efetiva 200h	16 anos	14 anos	12 anos	3º ano
Roberta Escola F	Pedagogia UVA/2002	Gestão Escolar UECE/2005	Efetiva/ 200h	24 anos	22 anos	22 anos	1º ano
Cecília Escola G	Pedagogia PLUS/2010	Psicopedagogia e Educação Especial Faculdade Única/2020	Substituta 200h	6 anos	5 anos	6 anos	1º e 2º anos
Fernando Escola G	Pedagogia UFC/2017	Ensino de Língua Portuguesa Faculdade	Efetivo	6 anos	4 anos	6 anos	3º anos

		Metropolitana/2023					
--	--	--------------------	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da primeira parte da entrevista com os professores alfabetizadores, 2023/2024 (2025).

Fizeram parte desta pesquisa 13 professoras alfabetizadoras e um professor alfabetizador. Acerca da formação inicial, todos(as) cursaram Licenciatura Plena em Pedagogia, entre 1998 e 2017. Em relação à instituição formadora, 13 professores (as) alfabetizadores formaram-se em universidades públicas; sendo quatro na UECE, oito na UVA e um na UFC. Uma realizou na iniciativa privada, na Faculdade PLUS.

Quanto ao nível formativo mais elevado, sete fizeram especialização entre 2004 e 2023 em instituições privadas: Faculdade PLUS (2); Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) (1); Faculdade Kurios (KURIOS) (1); Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPMIG) (1); Faculdade Metropolitana (1) e Faculdade Única (1). Além disso, cinco professoras alfabetizadoras formaram-se em universidades públicas: UECE (3); UVA (1) e UFC (1). Duas professoras realizaram Mestrado em Educação entre 2018 e 2024, sendo uma da UECE e outra na Universidade Interamericana (privada), com título reconhecido no Brasil pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

A maioria realizou suas especializações em instituições privadas e na Modalidade EaD (totalmente EeD e/ou Semipresencial). A EaD, modalidade defendida pelos organismos internacionais, é vista como capaz de democratizar o acesso à educação, uma vez que oferece cursos com valores tidos como acessíveis e que podem ser realizados em qualquer lugar e no tempo dos cursistas. Entretanto, tem como objetivo alienar⁹³ os professores e substituir a educação presencial pela educação a distância, inclusive a educação pública (Shiroma, 2003). A EaD é marcada pela compra/venda e adaptação de pacotes educacionais, oferece curso rápido, desvaloriza os conhecimentos mais elaborados e valoriza a certificação em larga escala (Amorim; Malanchen, 2021).

Dos cursos realizados, destacamos aquelas especializações que dialogam com a temática desta pesquisa, sendo: “Alfabetização e Letramento”, realizado pelas professoras Helena, na UVA; e Rebecca e Fabiana, ambas na PLUS; “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira”, cursado pela professora Regina, na UVA; e “Ensino de Língua Portuguesa”, pelo professor Fernando na Faculdade Metropolitana. Conforme verificação nos certificados⁹⁴, os

⁹³ A professora Evangelista Shiroma utiliza o termo desintelectualizar os professores.

⁹⁴ Solicitamos os certificados via aplicativo de mensagem aos professores alfabetizadores depois das entrevistas, pois sentimos necessidade de verificar os conteúdos.

curso trabalharam com alguns destes conteúdos: psicogênese e aquisição da linguagem oral e escrita; alfabetização e letramento: conceitos e metodologias; teorias cognitivas da aprendizagem, alfabetização e letramento: fundamentos, metodologia e avaliação, dentre outros.

Em relação ao perfil profissional, 12 eram efetivos (as) e duas substitutas, com 200 horas de trabalho mensal, com exceção da professora Lu, que teve sua carga horária de trabalho reduzida para 100 horas mensais devido à sua idade, iniciativa permitida pela legislação educacional de Fortaleza. Tais profissionais atuavam entre 6 e 26 anos na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, trabalhavam entre 4 e 24 anos somente com alfabetização e estavam lotados entre 6 e 22 anos nas mesmas escolas.

No que diz respeito à permanência nas mesmas escolas, alguns professores (as) alfabetizadores (as) alegaram que as unidades estavam localizadas próximas às suas residências, bem como valorizavam o vínculo que criaram com a comunidade e o motivo financeiro. Algumas escolas (*B, C, D e E*) eram consideradas de difícil acesso, portanto, tinham o direito de receber a GIL. Além disso, em relação à lotação, sete estavam trabalhando nos 1º anos, duas nos 2º anos, três nos 3º anos e duas nos 1º e 2º anos.

Alguns professores alfabetizadores (as) efetivos (as) (Paula, Rebecca, Regina, Traís, Isabel, Roberta, Lu Dama e Fernando) já atuaram, entre 9 meses e 7 anos, como substitutos (as) na própria Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Além disso, as professoras alfabetizadoras (Helena, Regina, Lu, Isabel, Fabiana e Roberta) lecionaram na educação privada.

Além das especializações e dos mestrados, algumas professoras alfabetizadoras, citaram que realizaram outros cursos de curta duração (aperfeiçoamento e extensão) acerca da alfabetização, promovidos por diferentes instituições públicas e privadas (Quadro 18).

Quadro 18 – Cursos de aperfeiçoamentos e extensões realizados pelas professoras alfabetizadoras

Ano	Curso	Conteúdo	Instituição responsável	Carga Horária	Professoras Alfabetizadoras
2023	Socialização	Socialização para não excluir, brincadeiras, jogos e socialização, alfabetização e socialização, literatura e socialização, globalização e socialização, socialização e musicalização, história, psicologia e socialização, psicologia da socialização e mediação	Rede Pedagógica EAD	120 horas	Thaís

Entre 2021 e 2023	Alfabetização Baseada em Ciência	Noções de fundamentos sobre alfabetização, literacia emergente, Aprendizagem de leitura e escrita, dificuldade e perturbações na aprendizagem da leitura e escrita e Conteúdos Práticos	MEC	180 horas	Malfada
2022	Diálogos Reflexivos sobre Prática pedagógica dos Professores Alfabetizadores no Ciclo da Alfabetização	Alfabetização, letramento, sistema de escrita alfabética, processos da aprendizagem, consciência fonológica e fonêmica, gêneros literários, oralidade, escrita, leitura e análise linguística	UFC	160 horas	Regina
2019	Formação de Mediadores de Leitura	Mediação de leitura e formação do leitor, a formação de professores leitores e mediadores de leitura, a leitura literária, aprendizado da leitura na infância, os jovens e a leitura, leitura, artes e educação, a biblioteca e a formação de leitores, a leitura no ciberespaço e a cultura virtual, práticas leitoras e contação de história	Fundação Demócrito Rocha	160 horas	Regina
2017	Formação Continuada em Prática de Alfabetização	Aprendendo a ouvir, conhecimentos alfabéticos, fluência leitora, vocabulário, compreensão e produção de escrita	MEC	30 horas	Rebecca Regina Mafalda
2016	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	-	Fundação Telefônica Vivo em parceria com o Instituto Natura	45 horas	Rebecca

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da primeira parte da entrevista com os professores alfabetizadores, 2023/2024.

Legenda: - (Informação não respondida ou não localizada).

Na totalidade esses cursos eram de cunho construtivista e/ou “baseados em evidências”, mesmo aqueles ofertados pelas instituições públicas. Uma das principais características foi apresentar receituários para os professores alfabetizadores – vistos como mediadores de aprendizagem – desenvolverem em suas salas de aula, interferindo na autonomia desses profissionais.

O curso “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”, realizado pela Fundação Telefônica Vivo, em parceria com o Instituto Natura, e cursado pela professora alfabetizadora Rebecca, foi organizado por empresas privadas e está presente na educação brasileira, em linha com o processo da alfabetização baseado na Pedagogia do aprender a aprender e na formação continuada fundamentada na Pedagogia das Competências e do Professor Reflexivo.

Referente aos cursos “Alfabetização Baseada na Ciência” (MEC), realizado pela professora Malfada, e “Formação Continuada em Prática de Alfabetização” (MEC), cursado pelas professoras Rebecca, Regina e Mafalda, tem-se que ambos derivaram do Programa Tempo de Aprender, criado na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro. Tais cursos foram ofertados na modalidade EaD e, apesar de automeado “baseado na ciência”, negligenciam a produção nacional da alfabetização brasileira e defendem um processo da alfabetização reducionista, priorizando o cognitivismo-comportamentalista como se fosse o todo do processo da alfabetização (Demenech; Paula; Pasini, 2021).

Embora não tenham sido realizadas perguntas específicas no momento da entrevista acerca dos cursos “Alfabetização Baseada em Ciência” e “Formação Continuada em Prática de Alfabetização”, do MEC, já que foram mencionados, achamos necessário solicitar às professoras alfabetizadoras cursistas, via aplicativo de mensagem e áudios, que avaliassem esses cursos (Quadro 19).

Quadro 19 – Avaliações das professoras alfabetizadoras acerca dos cursos Alfabetização Baseada em Ciência e Formação em Continuada em Prática de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender (2020-2022)

Professoras Alfabetizadoras	Avaliações
Rebecca Escola C	“Bem, sobre o curso do MEC, de fato, era uma formação continuada em prática de alfabetização, de fato era aquilo que esperava. Agreguei conhecimento em sala de aula e foi acima daquilo que esperava. Para quem alfabetiza, precisa trabalhar com a prática da consciência fonológica e o curso ajudou nisso. Ao final de cada módulo, tinha uma aula prática demonstrando como trabalhar em sala de aula e disponibilizou esse material para os professores, além de ter uma linguagem de fácil compreensão. Gostei demais, gostei demais. E era uma alfabetização baseada em evidência, tudo a ver com consciência fonológica e a alfabetização das crianças. As crianças precisam, sim, brincar com esse som, conhecer rimas, conhecer os sons das letras, das sílabas, para ela poder chegar até o fim. E assim, se ainda tivesse, recomendaria, porque o curso mostrava na prática também. Ele mostrava a sala de aula, a professora fazendo. Eles gravaram na escola e as professoras trabalhavam com as crianças [...]”.
Regina Escola C	“O curso era gravado e você fazia os módulos segundo a disponibilidade do tempo, nessa época, era no período da pandemia. Eu fiz muito rápido! Na verdade, não ajudou muito, fiz por fazer mesmo. Não atendeu as minhas expectativas, pois quando vejo um curso de alfabetização, já penso que vai te trazer sugestões de leitura, dicas de atividades, ou então alguém que pesquisa sobre o assunto. Não trouxe nada disso. Achei muito fraco, por ser uma plataforma do MEC e o curso ser fraco. Não tenho nenhum elogio, mas tenho sugestões. Poderia investir na qualidade, como na realização de curso <i>on-line</i> e ao vivo com interação entre os participantes, pois hoje já é possível. Enfim, ofertar cursos de qualidade para os professores. Ah, não informava as referências usadas. Os textos são soltos e não têm autores. Citava muito a BNCC”.

Fonte: Falas das professoras alfabetizadoras enviadas via aplicativo de mensagem e áudio, (2025).

De acordo com essas respostas, ficou evidente que as professoras alfabetizadoras têm avaliações diferentes. Rebecca elogiou os conteúdos, a linguagem e a metodologia do curso, recomendando-os até mesmo aos colegas. Regina fez críticas, pois esperava que houvesse recomendações de leituras, atividades ou autores que abordassem o tema da alfabetização. Recordou que, embora não fornecesse as referências utilizadas, o fundamento estava na BNCC. Além disso, propôs que o evento poderia ser realizado de forma síncrona, permitindo que os participantes interajam em tempo real, mesmo estando em locais diferentes.

Além desses cursos, os professores alfabetizadores citaram que participaram de eventos educacionais, quais sejam: “Outubro Docente - SME/Fortaleza”; “II Colóquio da Educação Municipal de Fortaleza - SME/Fortaleza”; “IX Seminário de Educativas, Memórias e Oralidades -UECE”; e “Seminário Nacional Pela Alfabetização – 2023: um presente para o futuro – Associação Bem Comum/Fundação Lemann/Instituto Natura”.

Desses, cabe destacar o “Seminário Nacional Pela Alfabetização – 2023: um presente para o futuro”, voltado especificamente ao campo da alfabetização, do qual as professoras alfabetizadoras Juliana e Rebecca participaram. O evento, que teve apoio da Associação Bem Comum, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Fundação Lemann, do Instituto Natura e de estados brasileiros (Tabela 1)⁹⁵ que desenvolvem a mesma política de alfabetização e formação continuada do Ceará, reuniu representantes políticos e empresas privadas para discutir a alfabetização.

Estiveram presente Camilo Sobreira de Santana, atual Ministro da Educação e ex-Governador do Estado do Ceará; Izolda Cela, ex-Secretária Executiva do MEC, ex-Governadora do Estado do Ceará, ex-Vice Governadora do Ceará, ex-secretária de Educação do Ceará e ex-secretária de Educação de Sobral; Antônio Idilvan de Lima Alencar, Deputado Federal, ex-Secretário de Educação do Ceará e atual Secretário de Educação de Fortaleza; Eliana Nudes Estrela, atual Secretária de Educação do Ceará; e Camila Pereira, Diretora de políticas educacionais da Fundação Lemann, representando a “Aliança pela Alfabetização”, formada pela Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum.

Portanto, o evento contou com uma forte presença de políticos e secretários da educação do Ceará e de empresas privadas, que estiveram envolvidos com a educação de Sobral (CE) e com a criação do *PAIC*, com o objetivo de discutir a alfabetização e ampliar a

⁹⁵ Localizada da seção 4.

experiência do Ceará pelo Brasil, por meio da atual política de formação continuada e alfabetização do Governo Federal, o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*.

Em síntese, os cursos e eventos visaram regular o desempenho docente e as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, uma vez que promoveram uma formação acelerada e fragmentada voltada ao mercado de trabalho, enfatizando conteúdos embasados no construtivismo e em evidências, o que fortaleceu interesses capitalistas, sem compromisso com a transformação social. Assim, trata-se de iniciativas de cunho hegemônico que não valorizavam a formação continuada de professores alfabetizadores e, portanto, ficaram distantes dos valores do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica.

6.2 Concepções de formação continuada dos professores alfabetizadores

Os professores alfabetizadores fizeram especializações e mestrados, cursos de aperfeiçoamentos e extensões e participaram de eventos educacionais. Sendo assim, buscamos compreender as concepções destes profissionais acerca da relevância da formação continuada. Na nossa concepção, deve ser vista como um direito que pode contribuir com a valorização do magistério e com o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, devendo ser realizada de maneira contínua, ao longo da carreira do magistério, visto que 3os conhecimentos sofrem alterações devido às mudanças sociais, o que leva ao surgimento de novos conhecimentos que precisam ser incorporados à prática docente. Tal modalidade formativa, além dos conhecimentos cotidianos (prática), precisa valorizar os conhecimentos teóricos (teoria) e se preocupar com a qualidade (bons conteúdos e formadores de professores qualificados) (Quadro 20⁹⁶).

Quadro 20 – Importância da formação continuada para os professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Qual a qual importância da formação continuada?
Mafalda Escola A	“A formação continuada é o processo que deve acontecer ao longo do exercício docente. Além do aprendizado do cotidiano, devemos nos aprofundar também na teoria, nos autores que abordam a temática da formação continuada ou na temática desejada. Enquanto professores, precisamos valorizar a teoria no processo formativo, pois sem a teoria, a prática fica vazia. Portanto, a teoria e a prática caminham juntas. Penso que a formação continuada precisa ser desenvolvida a partir do que é observado na prática. É

⁹⁶ Devido ao tamanho das falas dos participantes da pesquisa, selecionamos algumas para demonstrar. Já escalaremos que, realizaremos o mesmo ao decorrer desta seção, se for necessário. Todavia, essa ação não acarreta prejuízo ao texto, pois realizamos uma síntese antes.

	uma construção de duas vias: a teoria se desenvolve a partir da prática, sendo aprimorada através da teoria”.
Helena Escola A	“A formação continuada é necessária para o professor reavaliar sua prática pedagógica, pois precisamos buscar novos conhecimentos, visto que eles não são prontos e acabados. A formação continuada precisa ser uma prática contínua dos professores. Se estou em sala de aula, preciso da formação continuada, porque o conhecimento muda o tempo todo e não posso parar de buscar novos conhecimentos. Acredito que é importantíssimo para a prática do professor. Será que essa minha prática está funcionando? Não está funcionando? Se professores não reservam um tempo para avaliar sua prática, como vamos ver os resultados no nosso trabalho? Acho que o resultado acontece a partir do momento que paramos para ver se estamos conseguindo alcançar”.
Rebecca Escola C	“A formação continuada é um ganho para nós professores, pois atualizamos nossos conhecimentos e adquirimos novas experiências. A formação continuada não é uma perda de tempo, pelo contrário, valoriza o trabalho, além de ser direito dos professores”.
Regina Escola C	“Somos professores, então precisamos da formação continuada. Tenho nível superior, mas a formação continuada é essencial para nossa prática de sala de aula. A formação precisa ter qualidade, isso é, ser coerente, ter bons conteúdos e formadores. A formação é a mediadora entre a prática pedagógica e a teoria”.
Thaís Escola D	“É super importante a formação continuada para profissionais que estão chegando agora e para aqueles que estão há muito tempo na educação, seja na escola privada ou pública, pois o aprendizado deve ser contínuo, ao irem surgindo novos conhecimentos que precisam ser aprendidos e incorporados na prática docente”.
Fabiana Escola D	“É importante para melhorar o trabalho docente com nossos alunos. Os professores precisam, ao longo da carreira docente, buscar novos conhecimentos, pois esses mudam ou são alterados conforme as mudanças que acontecem na sociedade. Precisamos estar o tempo todo se reciclando, realizado novas formações para ajudar no desenvolvimento pedagógicos dos alunos”.
Isabel/ Escola E	“A formação continuada é importante porque lidamos com crianças diferentes, no aprendizado, na questão social, então precisamos de formação continuada, até porque nossa sala de aula é heterogênea. Precisamos saber lidar com cada nível de aprendizagem das crianças. Buscamos aprimoramentos justamente para melhorar nosso trabalho e oferecer o melhor para nossas crianças”.
Roberta Escola F	“É importante porque temos que estar sempre nos atualizando. A nossa profissão requer esse aperfeiçoamento constante”.
Cecília Escola G	“Acredito que a importância é, como o nome já diz, é dar uma continuidade ao nosso processo de aprendizagem, pois tudo muda muito rápido. Os professores trabalham formando outras pessoas, portanto, precisam se atualizarem ao logo da carreira docente”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da entrevista com os professores alfabetizadores (2025)

Concordamos com essas concepções dos participantes da pesquisa, inclusive, quando pelo menos uma professora alfabetizadora ressaltou levante considerar a teoria no processo formativo, no entanto, realizamos algumas observações e acréscimos que julgamos ser necessário: as terminologias “Reciclagem” e “Atualização” pertencem às pedagogias hegemônicas e foram criticadas duramente pelos autores Duarte (2001a), Saviani (2007), Freitas (2018), entre outros. Portanto, são terminologias que continuam enraizadas nos professores alfabetizadores, uma vez que fizeram parte do processo formativo desses profissionais, inclusive da formação inicial e continuada.

A formação continuada, pautada na “Reciclagem” e pela “Atualização Pedagógica”, não considera as multiplicidades que envolvem o processo formativo. Na formação

continuada hegemônica, os professores são vistos como profissionais que não pensam ou que não precisam pensar, sendo necessário somente reproduzir os receituários pedagógicos repassados pelos formadores e aplicá-los em sala de aula. Contudo, não precisa utilizar os termos citados para ser hegemônica, como vimos nas seções 3 e 4, acerca das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, os quais utilizaram frequentemente as nomenclaturas “Formação Continuada” e “Formação em Serviço”, mas continuaram apresentando as mesmas características da formação continuada na perspectiva da “Reciclagem” e “Atualização Pedagógica”.

As denominações foram alteradas, porém, dentro do contexto capitalista, as finalidades permaneceram inalteradas: manipular os corpos, os sentidos e as características dos indivíduos, em especial, dos trabalhadores da classe subordinada. Sendo assim, quando alguns professores alfabetizadores mencionaram que compreendem a formação continuada como um direito da categoria e que deve valorizar os conhecimentos teóricos e selecionar bons conteúdos, não se trata de qualquer processo formativo. Como resultado do trabalho, a formação continuada precisa ser pautada em uma concepção dialética, visto que valoriza a transmissão dos conhecimentos históricos, a formação humana, a elevação da consciência, o uso da prática com ponto de partida e chegada, a ética-política, dentre outras multiplicidades que não são consideradas pelas pedagogias hegemônicas (Mazzeu, 1998; Saviani, 2024; Matias, 2022).

Conforme Pinto (1993), a formação continuada ultrapassa a relação de cursos (extensões, aperfeiçoamentos, especializações, mestrados e doutorados) e eventos educacionais (seminários, congressos e colóquios). Desse modo, perguntamos aos professores alfabetizadores o que eles têm aprendido em outros espaços formativos (planejamento escolar, reuniões escolares, interação com seus pares e fonte de pesquisas, dentre outros). No planejamento escolar, aprendem por meio trocas de experiências, atividades e estratégias pedagógicas com seus pares. Contudo, o planejamento escolar tem sido prejudicado devido à organização das lotações dos professores alfabetizadores das mesmas séries/anos em momentos horários diferentes e esse momento do planejamento ser utilizado para reclamações e lamentações.

Todavia, os professores alfabetizadores ressaltaram a relevância do planejamento escolar e da sua realização dentro da escola, juntamente com os demais docentes. Utilizaram livros, *Instagram* e *Google* para pesquisar atividades diferenciadas e lúdicas, mediante jogos e

vídeos, ou para procurar ideias para elaborar suas próprias estratégias pedagógicas. Também fizeram uso do *Google Acadêmico* para buscar artigos acerca da alfabetização, (leitura e escrita e consciência fonológica) (Quadro 21).

Quadro 21 – Espaços formativos e fonte de pesquisa dos professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	O que você tem aprendido nas reuniões escolares, interações com seus pares no planejamento escolar? Tem sido um espaço de aprendizagem? Quais fontes de pesquisas?
Mafalda Escola A	“Tenho aprendido sim. Conversar com seus pares é importante, pois compartilhamos ideias. Todavia, às vezes, acontece que, quando temos essas conversas entre os colegas, esses momentos são transformados em lamentações. Mesmo assim, considero importante para expor a realidade que cada um vive”.
Juliana Escola A	“[...] Quando você fala do planejamento, por mais que tenha professores de outras séries no planejamento, trocamos experiências. Não lembro dos nomes dos sites e das páginas do Instagram agora, mas utilizo como fonte de pesquisa. Coloco lá no <i>Google</i> sobre determinado assunto e vou pesquisando. Em livros também. Gosto de pesquisar neles para criar ou adaptar atividades para meus alunos”.
Paula Escola B	“Planejo com a minha colega do terceiro ano. Realizamos busca de novas ideias e atividades na internet. E esse ano e o ano passado tive uma colega ótima. Ela é bem mais ativa na questão da internet e trazia bastante opções de trabalhos para ser realizados em sala de aula. Certamente, nos momentos de pesquisas e planejamentos, aprendemos com os colegas de maneira mais direcionada e específica”.
Rebecca Escola C	“Gosto de pesquisar sobre alfabetização que é meu campo de trabalho. Faço busca de artigos acerca da temática no <i>Google Acadêmico</i> . Nas minhas pesquisas, busco artigo sobre a consciência fonológica para alfabetizar as crianças, pois elas precisam de todos os recursos disponíveis para ser alfabetizadas”.
Regina Escola C	“Sim, o espaço da escola é importante para aprender com meus colegas. Todavia, ultimamente, a prefeitura não tem permitido muita troca, pois os horários foram divididos de uma maneira que dificulta o diálogo com os colegas da mesma turma. Vejo uma atividade bacana no Instagram e divido com minha colega. Utilizo bastante essa ferramenta como recurso de trabalho. Tenho alguns perfis que pesquiso, como o Congresso Brincar, Neuro Educação e Neuro Saber oficial. Também pesquiso no <i>Google</i> , especificamente no <i>Google Acadêmico</i> . E agora, com a especialização em alfabetização, direciono minhas buscas para o campo da escrita e leitura fluente/deleite”.
Thaís Escola D	“Quando trabalhamos com nossos pares, é muito rico e gratificante, pois trocamos experiências. Aqui na escola temos essa prática de realizar o planejamento com os demais professores da mesma série. Além disso, com cautela, utilizo vídeos disponíveis no Instagram como fonte de pesquisas para a elaboração das minhas aulas”.
Fabiana Escola D	“Acredito que planejar nossas aulas com os colegas é fundamental, pois temos a possibilidade de dividir experiências com o outro, mas infelizmente, não temos esse tempo dentro da escola, pois cada um tem que cumprir um horário diferente. Não tem esse momento porque cada um elabora o seu planejamento e aí fica complicado essa interação. Todavia, em alguns momentos, como na hora do café, conversamos sobre nossos alunos na tentativa de contribuir com a demanda do colega”.
Lu Escola E	“Sim, consigo aprender. É muito importante o momento do planejamento. Já até falaram que iríamos planejar em casa. Acho uma péssima ideia. Gosto mesmo do diálogo com as colegas no planejamento. Trabalhar em grupo é muito bom. Ficamos trocando ideias, mas seria interessante que fosse da mesma série. Às vezes não é possível. Às vezes estou sozinha com os professores dos quintos anos. Temos algumas trocas, mas não é a mesma realidade da minha turma”.
Lu Dama Escola F	“Pesquisei justamente para me manter informada e melhorar minha prática pedagógica. Não tenho um site específico, mas realizo pesquisa no próprio site da prefeitura e das universidades em que fiz minhas formações. Em relação aos colegas, aprendemos um com o outro com base na troca de experiências acerca de atividades e estratégias para

	trabalhar em sala de aula”.
Roberta Escola F	“Sim, sigo algumas alfabetizadoras no Instagram que dão sugestões de atividade. Sigo uma página chamada de Pereira Pedagoga. Também aprendo com os colegas de planejamento, sempre um traz uma ideia diferente e essa troca é muito válida, porque às vezes uma atividade, uma prática trabalhada em turma pode funcionar na minha”.
Cecília Escola G	“Ultimamente pesquisei no Instagram. As blogueiras da área da educação estão sempre trazendo atividades diferenciadas, voltadas mais para o dia a dia da criança, pois devido ao avanço da tecnologia está cada vez mais difícil prender a atenção das crianças. Precisamos inovar sempre, com jogos e atividades lúdicas. Antes, essas atividades eram usadas mais na Educação Infantil, mas hoje vejo a necessidade de inseri-las nos Anos Iniciais, principalmente na continuidade do processo da alfabetização, até mesmo para prender a concentração dos alunos. Tenho focado muito nisso, principalmente dos planejamentos, inclusive fazendo jogos. Estou aqui nesse fazendo as tampinhas do alfabeto, porque eles precisam do concreto para aprenderem e se concentrarem”.
Fernando Escola G	“Com certeza. Com a minha esposa em casa, mesmo sendo da educação infantil, aprendi bastante e com os professores na sala de planejamento também aprendo, pois trocamos experiências. Estamos sempre trocando ideias. Essa troca de experiência é importante para a gente trabalhar com cada nível de ensino que as crianças estão. Por exemplo, tem a atividade do primeiro ano que funciona no terceiro ano, tem a atividade do terceiro ano que funciona no quarto ano, tem a atividade do segundo ano que consigo utilizar no terceiro ano, porque os níveis das crianças são heterogêneos”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da entrevista com os professores alfabetizadores (2025).

Em relação ao planejamento escolar, as aprendizagens dos professores alfabetizadores ficaram no campo da experiência e da socialização de atividades e estratégias pedagógicas. Na perspectiva dialética, o planejamento escolar precisa considerar a mediação entre a teoria e prática, com capacidade de contribuir na formulação à crítica ao capitalismo, sendo necessário, primeiramente, pensar na totalidade das relações sociais, que, conseqüentemente, engloba o desenvolvimento e a organização do trabalho (Favoreto, 2008).

Acerca do *Instagram*, acompanham (seguem) perfis de alfabetizadores e blogueiras da área da educação (*Congresso Brincar, Neuro educação, Neuro Saber oficial e Clarisse Pereira Pedagoga*). Conforme verificamos, esses perfis trabalhavam apenas com a perspectiva da prática, oferecendo diversas atividades pedagógicas e demonstrando como os professores alfabetizadores deveriam desenvolvê-las em sala de aula. Eram atividades de cunho construtivista, fundamentadas na BNCC, e apresentadas com capacidade de contribuir com a alfabetização das crianças, todavia, não tinham compromisso com o processo de formação mais elevado desses alunos (omnilateral).

Para Silva Junior e Farbiarz (2024), a partir dos pressupostos dialéticos, o *Instagram* é uma ferramenta afinada à lógica capitalista que exerce “[...] influência sobre a sociedade, remodelando as interações interpessoais, os procedimentos relacionados ao consumo de produtos e serviços [...]” (p. 214). Entretanto, ao mesmo tempo, o *Instagram* pode ser compreendido como resultado do trabalho humano que deve ser incorporado e apropriado

pelos trabalhadores como instrumento contemporâneo de organização, divulgação, comunicação e rede de apoio em prol da luta das minorias, embora seja difícil, visto que os empresários possuem o controle das plataformas digitais e os algoritmos empregados controlam a mediação dos conteúdos disponibilizados aos usuários. Como é uma ferramenta hegemônica, favorece os conteúdos e os perfis que tratam de assuntos de interesse próprio, dificultando o acesso a temáticas relacionadas à classe trabalhadora.

Conforme a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), a uberização – termo utilizado para definir a precarização e flexibilização extremas das relações de trabalho, por meio das plataformas digitais para conectar trabalhadores e consumidores, inicialmente presente nos setores de transporte e *delivery* – se expandiu também para outras áreas, englobando a educação, o que acarreta alguns riscos (Contee, 2024) (Quadro 22).

Quadro 22 – Risco do processo de uberização da educação de acordo com a CONTEE

Riscos	
Precarização das condições de trabalho dos professores.	Muitos professores, com a promessa de autonomia e flexibilização, passaram a atuar como <i>freelancers</i> , ofertando material pedagógico, aulas particulares e orientação.
	Instabilidade financeira, retirada e falta de benefícios trabalhistas. Esses trabalhadores, muitos desempregados ou aqueles que querem.
	Aumentar seus rendimentos, são responsáveis pelos custos e demandas do próprio trabalho.
	Plataformas como mecanismo de controle e monitoramento desses profissionais.
Aumento da desigualdade no acesso à educação de qualidade.	As plataformas digitais visam o lucro, oferecendo soluções educacionais (como pacotes de atividades) que possam ser vendidas e consumidas em larga escala, sem preocupação com a qualidade e funcionalidade.
	Quando a educação é transformada em serviço sob demanda, favorecendo principalmente aqueles que possuem condições de pagar, existe risco que a desigualdade social se reflita na aprendizagem dos alunos.
Impactar diretamente na qualidade do ensino.	Devido à pressão para atender à demanda, que difere da educação presencial, e se destacar em plataformas digitais (ganhar seguidores, curtidas, compartilhamento de serviços educacionais e visualizações), esses profissionais podem ser pressionados e priorizar a quantidade sobre a qualidade.
	Essa corrida por destaque ocasionada pelo capitalismo no mundo digital, pode resultar em conteúdo superficialmente atrativo, mas sem qualidade técnica e secundarizado.

Fonte: CONTEE (2024).

Portanto, as plataformas digitais, assim como o *Instagram*, estão preocupadas com a reprodução do capital, transformando seus usuários/conteúdos em mercadorias meramente rentáveis. Porém, mesmo com essa contradição (ferramenta hegemônica *versus* apropriação

pela classe trabalhadora), os professores alfabetizadores podem e devem utilizá-la como espaço de pesquisa “[...] complementar e não para substituir [...]” (Contee, 2024) esses profissionais na função de ensinar os alunos.

No entanto, os professores alfabetizadores precisam ter cuidado com as atividades ou com qualquer outro material selecionado, visto que necessitam verdadeiramente contribuir com o ensino-aprendizagem e estar conforme os objetivos do plano de aula, que, como já mencionamos, precisa ser pautado na teoria e não somente nos conhecimentos da prática. Nesse sentido, recomendamos que professores em geral, não somente os alfabetizadores, procurem perfis existentes no *Instagram* (grupos de estudos, programas de pós-graduações, sindicatos, revistas marxistas, dentre outros) que possuam compromisso com a classe trabalhadora e que lutem por políticas públicas educacionais de valorização docente (formação continuada, PCCS, condições de trabalho, valorização dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, transformação social etc.).

Em relação às temáticas das formações continuadas da SME/Fortaleza, perguntamos aos professores alfabetizadores se eles participavam desse processo. Quase todos (as) afirmaram que não participavam das escolhas das temáticas, entretanto, lançaram algumas suposições: eram escolhidas pela SME/Fortaleza e pelo Distritos de Educação; pelas demandas das escolas; avaliações que os professores alfabetizadores realizavam ao término das formações continuadas; e com base nos resultados das avaliações externas (Quadro 23).

Quadro 23 – Participação dos professores alfabetizadores do processo de escolha das temáticas das formações continuadas

Professores alfabetizadores	Você participa do processo de escolha das temáticas trabalhadas nas formações continuada?
Juliana Escola A	“Não sei informar como as temáticas são escolhidas. Acredito que as temáticas da Formação em Contexto são escolhidas conforme as demandas da escola. Não sei dizer se são escolhidas pelo Distrito de Educação, porém, nas formações que já participei, as coordenadoras mencionavam que o Distrito de Educação as orientava. Foram poucas formações em contexto. Acredito que, devido às demandas da escola, as formações na escola não acontecem. Não sei se posso falar isso aqui, mas vejo que as coordenadoras não conseguem exercer sua função, pois estão sempre apagando os incêndios da escola. Gostaria de participar da escolha das temáticas trabalhadas. Acredito que, se os professores se reunissem e dessem sugestões de temas, seria bem mais produtivo. E se você me perguntar quais as temáticas deveriam ser trabalhadas, diria que a prática em sala de aula das crianças com deficiências. Acredito que está tendo um déficit grande em sala de aula, de qualidade, de ensino mesmo, devido à grande quantidade de crianças com deficiências e, às vezes, os professores não sabem como lidar com essas crianças, pois não têm orientação e nem formação. Prejudica tanto esses alunos quanto os outros estudantes”.
Helena Escola A	“Sempre nos finais das formações tem o momento da avaliação. Acredito que, diante do que é sugerido pelos colegas, deve ser assim. Sendo que, inicialmente, as primeiras

	<p>formações são dadas a partir dos dados das avaliações externas. A primeira formação é sempre embasada para falar dos descritores mais atingidos e dos não atingidos. Como eles fazem especificamente, não sei, mas acredito que utilizem as informações das avaliações externas e nas avaliações que realizamos das formações. Já coloquei várias sugestões e nunca vivenciei nenhuma. Não foi atendida. Se o professor fizer alguma pergunta relacionada à rede, não sabem responder porque as formadoras são da Editora OPET. A formação é engessada e serve para doutrinar os professores alfabetizadores, como se fosse uma receita. A formação precisa instigar a criticidade e oferecer mecanismos que ajudem os professores com a aprendizagem dos alunos e não somente para fazer uma prova. Não pensam como rede que deveria estar preocupada com a transformação social da criança. Acredito que eles deveriam pensar como utilizar as estratégias deles em sala de aula com 29 crianças, com crianças atípicas, e o professor como o único responsável para educar e fazer tudo que os formadores sugerem. É muito fácil lançar uma política pública ou falar que somos a primeira capital a trabalhar com inclusão. O suporte que dão para isso acontecer não ajuda o próprio aluno, dito como incluso. A sala de aula é o espaço onde acontece a revolução. Sou da classe trabalhadora e trabalho com os filhos da classe trabalhadora, portanto, preciso fazer com que eles pensem como atores sociais. A formação não pode silenciar as vozes dos professores. Temos que levar o que acontece nas nossas salas de aula para as formações, pois nesses espaços deve acontecer o debate daquilo que acontece na escola e para que os professores possam buscar fundamentos para transformar a realidade”.</p>
Paula Escola B	<p>“Não participo. Já veem direcionadas da SME e do Distrito de Educação. Seria interessante que os professores pudessem participar do processo de escolha das temáticas das formações continuadas. Acho importante, mas não que seja todos os professores, né? Faz uma reunião com todos os professores na escola e depois um representante leva nossas ideias para o Distrito de Educação”.</p>
Regina Escola C	<p>“Em relação à <i>Formação em Contexto</i>, não participo. Elas vêm prontas para os coordenadores aplicarem na escola. Tenho minhas interrogações. A formação na escola é para discutir as demandas dos professores e não vir prontas. Já a Formação de Polo, nunca foi combinada para os professores sugerirem os temas. No final da formação até tem o momento da avaliação, mas é somente para mencionar os pontos positivos, negativos e sugestões. Essas sugestões nunca são ouvidas pelos organizadores. Os professores que estão em sala de aula diariamente precisam ser ouvidos. As temáticas precisam ser pertinentes à leitura e à escrita. Nós professores precisamos ler, pesquisar e dialogar acerca das temáticas, inclusive com os outros colegas. Precisamos conhecer as teorias, conhecer novos autores que estão estudando sobre esses assuntos. Como não tem, busco curso por fora, pois preciso de novos conceitos e aprender sobre eles, uma vez que as formações de Fortaleza são limitadas”.</p>
Fabiana Escola D	<p>“Não sei como são escolhidas essas temáticas. Algumas delas contribuem com nosso trabalho, mas os professores poderiam participar desse processo da escola. Gostaria de participar, pois estamos em sala de aula e sabemos nossa realidade, nossas demandas. Poderiam trabalhar mais com a temática da inclusão, pois precisamos realmente incluir as crianças com deficiência nas atividades escolares. Elas precisam ser incluídas efetivamente”.</p>
Isabel/ Escola E	<p>“Sim, participamos. Geralmente conversamos sobre o material que será utilizado na formação continuada do SEFE. Gosto, mas gostava mais do Aprender. No Aprender percebia que meus alunos aprendiam com mais facilidade. O Aprender, tinha uma rotina de ler e cantar. O SEFE também tem, mas os textos trabalhados e atividades ficam distantes da realidade dos alunos. O material vem de outra região do Brasil. Gostaríamos de trabalhar com material relacionado a nossa cultura”.</p>
Roberta Escola F	<p>“Sempre no final das formações tem o momento da avaliação. Nessas últimas formações, venho batendo na inclusão. É a maior necessidade da minha parte. Precisa ter formação a respeito desse assunto e não somente uma visão geral, mas específica, com sugestões de atividades”.</p>
Cecília Escola G	<p>“Não. Mas acredito que os professores poderiam participar das escolhas das temáticas. Poderiam trabalhar com a inclusão, pois recebemos crianças especiais e nem sempre somos instruídos para saber como trabalhar com essas crianças. Por mais que já venham trabalhando com inclusão, acredito que precisam trabalhar a inclusão de fato, não só de</p>

boca, não só de papel, mas a inclusão, na prática”.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da entrevista com os professores alfabetizadores (2025).

Conforme os professores alfabetizadores, as formações continuadas, de responsabilidade da Editora OPET e da Lyceum Consultoria Educacional, apresentavam as seguintes características: receituários, doutrinadoras e engessadas. Trata-se de processos formativos que não estavam preocupados com a formação crítica, em contribuir com o trabalho docente e com a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, mas sim com a preparação para as avaliações externas. Devido às atribuições dos Coordenadores Pedagógicos, as *Formações em Contexto* não eram realizadas. Além disso, defenderam que as formações continuadas tinham que possibilitar a realização de leituras, escritas, pesquisas e diálogos com seus pares, precisando, ainda, conhecer as teorias e os teóricos que estavam sendo trabalhados.

Conforme a COEF/SME, as formações continuadas de professores alfabetizadores realizadas entre 2015⁹⁷ e 2023 aconteceram geralmente entre março e dezembro. Entretanto, em alguns anos, iniciaram em janeiro, fevereiro e/ou abril e encerraram em setembro, outubro e/ou novembro. As temáticas desenvolvidas concentraram-se principalmente no campo da/do: gestão da sala de aula; alfabetização e letramento; apresentação do material da Editora OPET; rotinas de sala de aula; avaliação diagnóstica de rede; avaliação formativa com foco na macrocompetência amabilidade; psicogênese da escrita/análise de produções escritas; natureza alfabética do sistema de escrita; DCRC e suas implicações no ensino/aprendizagem; metodologia e avaliação a partir das competências socioemocionais; avaliação como rota para a aprendizagem no ciclo de alfabetização; intervenção pedagógica à luz da psicogênese da língua escrita; processo e instrumento de avaliação da aprendizagem; prática de linguagem da oralidade na alfabetização; planejando para o desenvolvimento de habilidades: desafio progressivo para a aprendizagem dos estudantes; relato de experiências; agrupamento produtivo: contribuição para a consolidação da alfabetização, dentre outras (Fortaleza, 2025a).

Essas críticas e as críticas realizadas pelos professores alfabetizadores demonstram a preocupação do município de Fortaleza com o processo avaliativo e com os resultados das

⁹⁷ Solicitamos os dados entre 2013 e 2023, mas as informações foram repassadas entre 2015 e 2023. Cabe mencionar ainda que, devido ao tamanho do arquivo enviado pelo COEF/SME, aqui inserimos apenas algumas temáticas trabalhadas entre 2015 e 2023. As demais estão organizadas no Apêndice I.

avaliações externas (instrumento de Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Formativa e Avaliação Diagnóstica de Rede), bem como o alinhamento com a perspectiva construtivista (psicogênese da língua escrita, habilidades, competências, socioemocionais) e com o controle do trabalho docente (gestão da sala de aula e rotinas pedagógicas).

Ademais, as temáticas desenvolvidas foram as mesmas para os professores alfabetizadores, independentemente, do ano (1º, 2º e 3º), às vezes, com alterações nos títulos e efetuadas nos mesmos meses ou em meses diferentes no intervalo mencionado. Além disso, o próprio material da Editora OPET (SEFE) foi tema da formação continuada dos professores alfabetizadores (Fortaleza, 2025a), fato que revela a influência dessa empresa privada no processo formativo em Fortaleza.

Apesar de os professores alfabetizadores afirmarem (maioria) que não participavam do processo de escolha das temáticas, afirmaram que gostariam de participar e sugeriram algumas temáticas que poderiam ser desenvolvidas, como a inclusão (citada mais vezes). Cabe mencionar que, mesmo com o aumento de matrículas de crianças na Educação Especial (passando de 16 em 2013 para 14.057 em 2023) (Tabela 5), entre 2015 e 2023, a inclusão não foi temática das formações continuadas de professores alfabetizadores (Apêndice I). As apreensões com o processo de inclusão são legítimas e devem ser observadas pela SME/Fortaleza, possibilitando formações continuadas, condições de trabalho e apoio especializado, adequando o processo pedagógico em prol do desenvolvimento das capacidades máximas dessas crianças, considerando suas características próprias.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, para formarmos seres humanos emancipados teremos que relacionar suas atividades (o trabalho) com suas formações culturais. Nesse sentido, a atividade docente (o trabalho) é compreendida como atividade principal (prática social) dos professores, vista como aquela que possibilita o processo de emancipação humana (Vital; Queiroz; Urt, 2021).

A prática social vai além da prática cotidiana e das experiências individuais dos professores. Trata-se de um processo dialético que envolve a vinculação cotidiana e não cotidiana e as experiências individuais e coletivas (construídas ao longo da história). Essas relações contraditórias devem ser o ponto inicial da formação continuada, visto que a formação acontece na própria prática social e não somente quando os professores participam de algum curso (Mazzeu, 1998).

Dessa maneira, o processo formativo deve ser pensado/elaborado com a participação dos professores alfabetizadores que estão diariamente nas salas de aulas, pois estes conhecem os reais problemas das escolas (prática social) e lutam diariamente pela emancipação e transformação social. Embora a responsabilidade de planejar, coordenar e executar seja da secretaria de educação, isso não significa que não possam ser ouvidos e participar desse processo. Não deve ser pensado/elaborado de maneira vertical por aqueles que estão em seus gabinetes com temperatura controlada (políticos e empresas privadas), pois estes não conhecem as conjunturas reais da educação pública. Estão preocupados com os resultados das avaliações externas e comprometidos com os interesses do mercado de trabalho.

Acerca das concepções teóricas das formações continuadas do município de Fortaleza, alguns professores alfabetizadores mencionaram que eram fundamentadas no construtivismo e na abordagem socioconstrutivista. Em relação aos autores utilizados, destacaram diversos teóricos nacionais e estrangeiros conhecidos na educação brasileira (Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Becker Soares, Paulo Freire, Artur Gomes de Morais, Jussara Maria Lerch Hoffmann e Isabel Solé Gallart) (Quadro 24).

Além das concepções e dos nomes dos autores, alguns participantes da pesquisa teceram outras contribuições, como: eram formações continuadas, baseadas na corrente teórica construtivista, foram norteadas pela *BNCC*, *DCRC* e *DCRFor* e enaltecem o trabalho de Vygotsky, visto que é um teórico que defende uma formação ampla e não uma alfabetização que prepara os alunos para as avaliações externas por meio de simulados (Quadro 24).

Quadro 24 – Concepção teórica/autores predominantes nas formações continuadas de professores alfabetizadores de Fortaleza, conforme os professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Que tipo de concepção teórica ou autores predominam nas formações continuadas de professores alfabetizadores no município de Fortaleza?
Mafalda Escola A	“Essa pergunta é ótima. Não vou recordar de todos os autores que utilizam na formação continuada. Lembro de Magda Soares, Emília Ferreiro, Artur Gomes de Morais e Jussara Hoffman. É bem explícito que utilizam a concepção teórica construtivista, com base na BNCC, DCRC e agora na DCRFor”.
Juliana Escola A	“[...] eles trazem muito Vygotsky, só que superficialmente. Muito mesmo. Jean Piaget. São os dois mais falados”.

Helena Escola A	“Trazem muitos recortes. Não existe um autor específico. Não me recordo de nenhuma formação que tenha trabalhado um autor, uma concepção específica. As formações continuadas trazem estratégias, sugestões de atividades e trabalham as habilidades e competências da DCRC. Ficam muito nas citações de autores renomados (Paulo Freire, Artur Gomes de Moraes e Emília Ferreiro), autores clássicos da alfabetização. Infelizmente, essas formações, deixam de lado o embasamento teórico. Não falo isso para os colegas, pois sinto que já estão desmotivados. [...] Como vamos fazer uma atividade de intervenção sem conhecer a teoria? Como vamos identificar o nível de escrita dos alunos sem conhecer a teoria?”.
Paula Escola B	Trabalham sempre com os autores tradicionais (Paulo Freire, Emília Ferreiro, Magda Soares e Jean Piaget). Mas a formadora traz muita novidade, que realmente não acompanho. Se for para falar de um desses autores novos, não lembro no momento”.
Rebecca Escola C	“Os mais citados são Artur Gomes de Moraes, Isabel Solé e Magda Soares. Gosto realmente do trabalho deles”.
Regina Escola C	“Os autores trabalhados são da linha construtivista, naquela perspectiva de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, como o Artur Gomes de Moraes. Precisamos ler Paulo Freire novamente, se for preciso, reler Emília Ferreiro e Magda Soares, todavia, não ficar somente com esses autores, precisamos de teóricos novos”.
Thaís Escola D	“No primeiro ano, eles citam Magda Soares, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Jean Piaget e Ana Teberosky”.
Fabiana Escola D	“Lembro, sim. Lembro de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e deixe-me ver mais algum. Paulo Freire e Vygotsky”.
Isabel/ Escola E	“Paulo Freire, Vygotsky. Gosto muito de Vygotsky. São autores que trabalham com a criança de uma forma ampla e não é somente para aprender o Be-a-Ba e treinar para fazer uma prova. Ensino meus alunos a ler. Não estou treinando para realizar uma prova e sim para a vida”.
Lu Dama Escola F	“Eles falam muito de Emílio Ferreiro e Jean Piaget”.
Roberta Escola F	“A autora mais trabalhada, que lembro, é a Magda Soares, isso nas turmas do primeiro ano”.
Cecília Escola G	“Eles trazem muito o Paulo Freire, mas não podemos trabalhar somente um autor”.
Fernando Escola G	“As formações continuadas trabalham principalmente com a teoria socioconstrutivista. Muito com a parte emocional e do valor. Sempre muito aleatório, tudo muito aleatório, tudo muito desconectado da realidade. É muito distante da realidade em que eles trabalham lá”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Conforme a DCRFor⁹⁸, elaborado em 2024 pela equipe da Fundação Getúlio Vargas (FGV), com apoio da UNESCO, o conjunto das ações normativas e práticas da SME/Fortaleza de fato são fundamentadas na teoria socioconstrutivista. A SME/Fortaleza compreende que essa teoria foi desenvolvida com base nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e autores afins (Fortaleza, 2024).

Contudo, apesar de mencionar que se fundamenta em Vygotsky, percebemos, na leitura do DCRFor, que os professores são vistos como mediadores de aprendizagem, valorizando as experiências, o protagonismo infantil, as metodologias ativas, os conjuntos de habilidades, competências e aprendizagens socioemocionais da BNCC e DCRC e as

⁹⁸ Realizamos somente a leitura do Volume I que apresenta os aspectos gerais.

aprendizagens baseadas em resultados (Fortaleza, 2024). Logo, essas características são próprias das teorias hegemônicas aqui criticadas e distantes dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Acerca do assunto na literatura brasileira, Duarte (1998) alude que, frequentemente, Vygotsky é visto como socioconstrutivista, sociointeracionista, construtivista-interacionista, construtivismo ou pós-piagetiano⁹⁹. Existem divergências entre a concepção da psicologia histórico-cultural e o paradigma da teoria construtivista de Piaget (algumas citadas nesta pesquisa). Os autores da psicologia histórico-cultural (Lev Semionovitch Vygotsky, Alexei Nikolaevich Leontiev, Alexander Romanovich Luria, dentre outros), “[...] preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano” (Duarte, 1998, p. 95), visto que somente uma psicologia/teoria marxista poderia tratar do psiquismo humano de maneira historicizadora (Duarte, 1998).

Ainda segundo o autor em comento, quando tratamos da historicização ou não do psiquismo humano, os teóricos Piaget, Skinner, Freud (podemos acrescentar a própria Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi e Ana Teberosky) estariam muito mais próximos um do outro do que com a psicologia histórico-cultural, haja vista que o chamado socioconstrutivismo é um modelo que aborda o psiquismo humano de maneira meramente biológica. Dessa forma, não possuem os elementos desse psiquismo humano, compreendido como fenômeno histórico-social e, portanto, dialético. Com essa explicação de Duarte (1998), a psicologia histórico-cultural não é uma teoria da psicologia que surgiu do socioconstrutivista Piaget, como afirmou o DCRFor.

Os professores alfabetizadores, além das críticas já mencionadas, demonstraram preocupação com os seguintes pontos: formadores de empresa privada; formações continuadas centradas no uso de matérias da Editora OPET em sala de aula (instruções/manuais); a desmotivação dos professores que, mesmo assim, participavam da formação continuada para cumprirem a carga horária de trabalho (por obrigação); conteúdos superficiais; falta de indicação de leituras (livros, artigos etc.); atraso no recebimento dos materiais da Editora OPET; infantilização das formações continuadas (polo), dentre outras (Quadro 25)

⁹⁹ Diferentes nomenclaturas identificadas por Duarte (1998) para tratar da concepção teoria de Vygotsky, equivocadamente.

Acerca dos elogios¹⁰⁰, se comparados às críticas, foram poucos, quais sejam: aos formadores de professores; às trocas de experiências entre professores alfabetizadores e formadores, inclusive de práticas pedagógicas exitosas realizadas em sala de aula; aos materiais da Editora OPET; e às temáticas trabalhadas (Quadro 25).

Quadro 25 – Críticas e/ou elogios dos professores alfabetizadores acerca da formação continuada de professores do município de Fortaleza

Professores alfabetizadores	Quais críticas e/ou elogios você faria as formações continuadas do município de Fortaleza?
Mafalda Escola A	“Tenho duas críticas. As formações de polo são ministradas pelas formadoras vinculadas à Editora OPET. É a mesma editora que fornece material didático ao município. Esses formadores são bons, o problema não é esse, inclusive, eles possuem pós-graduação e utilizam embasamento teórico. A crítica que faço é a seguinte: esses formadores não são vinculados à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e, com isso, acabam desvalorizando os professores do município e alimentando todo um sistema maior de manipulação da educação. O dinheiro público está sendo usado para investir em empresas privadas e não para investir na própria rede municipal. E outra crítica que faço: as formadoras ficam limitadas. Não que seja errado, pois também é necessário manter o padrão e a organização, mas, devido ao tempo e a burocracia, muitas vezes, não conseguem se posicionar caso tenham opinião diferente daquela proposta pelo material da Editora. Elas não têm espaço. E da rede, pois a concepção da rede é a mesma da Editora, ao contrário, não seria a OPET responsável pela formação continuada”.
Juliana Escola A	“Particularmente, gosto das formações ofertadas pela editora OPET. As formadoras, pelo menos as que foram minhas formadoras, sempre foram boas. Todavia, direcionavam os momentos formativos para a questão da utilização dos materiais (como utilizar o material, trabalhar determinado gênero textual, tudo direcionado para o material que estávamos utilizando em sala). Mas, além disso, tínhamos umas discussões muito boas. E também essa questão da troca de experiências exitosas das práticas pedagógicas que os professores faziam em suas salas. Agora, um dos pontos negativos, tinham professores que estavam ali mesmo porque tinham que estar, porque faz parte da carga horária. Estavam desmotivados. [...] A <i>Formação em Contexto</i> , se fosse realizada mesmo, seria muito boa, pois estamos no contexto da escola, como o nome já diz. Então, quando você está falando, por exemplo, de um tema da sua prática pedagógica, como trabalhar com alunos, né? Estar ali conversando das suas dificuldades e juntos tentando procurar uma maneira de melhorar. Mas, para ser sincera, essa formação não acontece. Ela realmente não acontece. E quando acontece é muito rapidinha, porque tem outras demandas que os coordenadores precisam resolver. Enfim, seria muito bom se ela realmente acontecesse”.
Helena Escola A	“Pronto, a questão positiva é que existe a formação continuada. Pelo menos estamos reunidos para trocar experiências. Muitas vezes falamos das nossas vivências em sala de aula, apesar de que a formadora precisa continuar os slides, pois, às vezes, as trocas entre os colegas levam muito tempo. Vejo isso quando é a formadora da OPET. Acredito que poderia ter, sim, um material onde instigasse o professor a estudar, a buscar. O que muitas vezes os formadores obrigam os professores a lerem determinado texto para responder uma questão, porque vai pesar no final, no certificado. Mas o que me deixa triste é não ver os colegas felizes participando da formação. É mais por obrigação, porque tem que ir. Deveriam pensar como tornar essa formação mais atrativa e eficiente para os professores. Os professores vão para a formação continuada atrás de respostas. Se preciso de uma resposta, ninguém tem a resposta, porque se tivéssemos não teríamos índices baixos. Nós não teríamos desistência de alunos em sala de aula, nós teríamos resultados, porque não existe essa receita, essa busca é constante. E como se faz essa busca? Como se constrói isso? Com as vivências de sala de aula, com a troca do que acontece em sala de aula. Por

¹⁰⁰ Alguns professores alfabetizadores fizeram críticas e elogios e outros, somente críticas ou elogios

	isso, é importante que o professor esteja relatando o que acontece em sala de aula”.
Regina Escola C	“Para ser uma rede grande nossa formação é fraca. Vou explicar. É fraca de conteúdo. Os conteúdos de escrita e leitura são repetidos, como não tivessem sido planejados, sem aprofundamento, pois ficam somente na superficialidade. O tempo é suficiente, sendo assim, os temas mais complexos poderiam ser aprofundados e direcionados para o público alvo da alfabetização. É necessário ter boas sugestões de textos e livros, pois não é somente trazer receitas prontas para aplicar em sala de aula. Os formadores estão trabalhados com professores que querem sugestões de livros, artigos científicos. Não sou contra as sugestões da Revista Nova Escola, mas estão trabalhados com professores formados, especialistas, alguns com mestrado e com doutorado. A formação continuada não é para os formadores pegarem seus manuais de instruções para direcionar quais as atividades os professores precisam desenvolver em sala. É esse tipo de formação ofertada pela Prefeitura de Fortaleza, não sou contra as Editoras, mas é isso que elas fazem. Ainda tem atividade para os professores realizarem. Não precisa disso, não somos mais alunos de Ensino médio”.
Thaís Escola D	“Tivemos bastante troca e experiência com a Editora OPET. A editora trabalha o material deles e aos poucos vamos aprendendo como trabalhar com esse material em sala de aula. As formadoras também são da própria OPET. Vejo o empenho delas. Contribuem bastante com o trabalho dos professores, porém, quem conhece a realidade da sala de aula são os professores, sendo assim, esses durante as formações precisam colocar suas dúvidas, sugestões e compartilhar suas experiências exitosas, inclusive já tive oportunidade”.
Fabiana Escola D	“A crítica que faço é relacionada ao local das formações. As formações acontecem em locais distantes. Essa logística atrapalha, pois, alguns professores precisam sair da formação e retornar para a sala de aula. Vejo também que os professores não querem participar nas formações, pois estão desmotivados. Acerca dos elogios, gosto das temáticas trabalhadas pelos formadores, mas poderiam incluir o tema da inclusão”.
Isabel/ Escola E	“Um ponto muito positivo são os formadores. Geralmente são pessoas que são da área, conhecem a nossa deficiência e trabalham com crianças. Gosto do material, mas acho que às vezes fica aquela mesmice. Precisa acrescentar a temática da educação especial, pois já é uma realidade crescente na educação de Fortaleza. Como a formação não trabalha acerca dessa temática, buscamos por fora. Eu estudo”.
Lu Dama Escola F	“Os materiais que as formadoras usam chegam atrasados. Acontece de recebermos a formação continuada acerca do material e o material chega somente depois na escola. Ou, ao contrário, o material chega antes, raramente acontece, e temos que aguardar a formação para as formadoras passar como trabalhar com o material ou nos viramos para aprendermos sozinhos”.
Roberta Escola F	“A crítica é em relação à estrutura do sistema das formações continuadas. A prefeitura já deveria ter, não somente um polo do professor, mas deveria ter um em cada regional. O material está muito virtual, só slide. Acho que precisamos do concreto, pois facilita no momento de acompanhar a formação. Sei lá, cópias, apostilas. É mais interessante estudar com o material em mão, reler, do que precisar abrir um aplicativo”.
Fernando Escola G	“Não tenho críticas aos formadores em si. Acho que eles fazem o que é mandado. Eles estão submetidos àquela situação. Tenho crítica à forma como é conduzido, que não estimula a participação dos professores. Não temos nenhuma motivação. São assuntos aleatórios. A condução é muito infantilizada. Chega lá na formação, a formadora está vestida de Bruxa má e Chapeuzinho Vermelho. E faz contação de história como se fôssemos crianças. Isso me tira totalmente de lá. A minha mente vai embora. Quando essas coisas acontecem, me sinto perdido. Sinto que não estou em um ambiente de professores. E isso aí as formações externas. As formações na escola são mais focadas na nossa realidade, pois acontece dentro da escola. Falamos especificamente de uma turma, de um caso, especificamente de uma situação. Então, assim, consegue trabalhar melhor nas formações na escola do que nas formações externas. Às vezes não acontecem regulamente. Às vezes, principalmente por conta das demandas externas, os coordenadores não têm tempo de dar essas formações. Mas eles passam o material, o que

	eles querem passar, mandam no grupo, pedem para o professor dar uma olhada, às vezes a conversamos na sala de planejamento. Mas, às vezes, a formação não acontece. Quando acontece, conseguimos debater as coisas da escola em si”.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Empresas privadas responsável pela formação continuada de professores contribui com o fortalecimento da mercantilização da educação pública por meio do controle do trabalho docente, usando recursos pedagógicos próprios (livros, pacotes de atividades, avaliações diagnósticas, estratégias pedagógicas e didáticas, método de ensino e conteúdos) sem preocupação com a formação humana dos professores e alunos.

Com base em autores marxistas (Duarte, 2001a; Evangelista, 2012; Oliveira, 2009; Shiroma, 2005; Saviani, 2011), compreendemos que, neste tipo de formação continuada (pragmatista, utilitarista, dentre outras características), os professores alfabetizadores tornam-se somente meros replicadores de aprendizagens, aprendendo competências, habilidades e técnicas de como devem ensinar os conteúdos aos alunos. Na prática, é como se os alunos (homogêneos) apresentassem as mesmas dificuldades e facilidades, precisando apenas que os professores alfabetizadores desenvolvam os receituários pedagógicos e didáticos em sala de aula, desconsiderando as especificidades de cada aluno.

Além disso, não considera as condições objetivas das escolas e as necessidades que os professores alfabetizadores têm de aprenderem continuamente, característica própria dos seres humanos e necessária na profissão do magistério. É uma questão complexa, pois o processo da mercantilização também leva ao esvaziamento do currículo e dos fundamentos da humanidade/educação. Sendo assim, com a educação padronizada e com os professores alfabetizadores controlados, espera-se que os alunos sejam formados para atender à lógica mercadológica capitalista.

Nessa perspectiva, a educação, reduzida à lógica da mercadoria não somente imprime o processo educativo e suas ferramentas de ensino-aprendizagem (pacotes educacionais) nos circuitos de consumo da classe trabalhadora, mas envolve o processo de qualificação da força de trabalho, favorecendo, conseqüentemente, a acumulação de capital. Dessa forma, o processo educativo mais amplo fortalece o modo de ser capitalista para manter o domínio da burguesia, redesenhando um novo conformismo (Mota; Evangelista; Castelo, 2021).

Ademais, a contratação de empresas privadas desvaloriza as universidades públicas, os professores e os conhecimentos produzidos nessas instituições, que poderiam ser responsáveis pelas elaborações e execuções das formações continuadas (parceria entre escolas e

universidades). Frutos dessa parceria, os professores alfabetizadores das redes públicas da educação básica poderiam ser formadores dos seus pares, visto que conhecem as diferentes conjunturas da educação pública e muitos possuem especializações, mestrados e doutorados, sendo uma maneira de valorizá-los, motivá-los e reconhecê-los.

Para além das desmotivações com as formações continuadas, levando os professores alfabetizadores a participarem por obrigação, o problema é maior e está relacionado à falta de valorização salarial, ao cansaço físico e psicológico e, por conta das condições de trabalho¹⁰¹ (carga horária, número de alunos em sala, assédio moral, falta de material/recurso pedagógico, violência, dentre outros), às imposições de metas irreais e responsabilização docente pelos índices baixos alcançados nas avaliações externas, meritocracias, dentre outros.

Analisando na perspectiva de Marx (1985, 2008, 2011), as desmotivações do trabalho docente são resultantes da alienação do trabalho. Ou seja, os professores se tornam estranhos ao produto de sua atividade, ao próprio processo produtivo. Essa alienação acontece quando o trabalho deixa de ser uma atividade vital humanizadora para ser uma necessidade externa, por obrigação, tornando-se desmotivador, desvalorizante e punitivo. Mesmo o trabalho docente (setor público) sendo considerado *trabalho improdutivo*, que não contribui diretamente para a acumulação de capital, mas com valor social, ele requer esforço físico e mental, visto que esses profissionais são responsáveis pelo trabalho em sala de aula, bem como por planejar, corrigir/elaborar avaliações, participar de reuniões e formação continuada, precisando, muitas vezes, trabalhar além da carga horária regular, inclusive em fins de semana e feriados.

No que concerne à infantilização, a formação continuada dos professores alfabetizadores pode desenvolver atividades lúdicas, mas não pode perder o objetivo de contribuir com o processo de formação omnilateral, com o trabalho docente, com a carreira profissional dos professores e com a transformação social. Com base em Saviani (2009) e Vital, Queiroz e Urt (2021), afirmamos que as formações continuadas precisam ser organizadas com intencionalidade de ações pedagógicas/didáticas e saberes historicamente elaborados e sistematizados. Tais elementos representam um dado primordial para a formação contínua dos professores, pois, com o afastamento dessas condições, podem se tornar os processos formativos vazios/farsas e infantilizados.

Em relação às contribuições das formações continuadas, a maioria dos professores alfabetizadores, mesmo aqueles que teceram críticas, apontou que contribuíram no campo da

¹⁰¹ Estas questões acerca das condições de trabalho e satisfação com o trabalho docente foram abordadas na subseção 6.5.

troca de experiências e da prática pedagógica entre os professores e os formadores. Contudo, ressaltaram que as formações continuadas precisavam de mudanças (formadores de professores da própria rede, diálogo com os professores, direcionar o momento formativo para o trabalho docente e não somente para reclamações, formações *on-line* e ao vivo). Observaram que, como as formações continuadas não valorizavam o campo teórico, precisavam buscar/estudar por conta própria em outras fontes. E, por fim, mesmo com as críticas, reconhecem a importância das formações continuadas, haja vista que, conforme alguns, se não existissem, a situação seria mais crítica (Quadro 26).

Quadro 26 – Possíveis contribuições das formações continuadas no trabalho docente e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	As formações continuadas de Fortaleza contribuem com a melhoria do trabalho docente e com suas práticas pedagógicas alfabetizadoras?
Mafalda Escola A	“Não contribuí. Contribuí somente em algumas práticas pontuais. É nisso que ela contribui mais. Entendeu? E eu entendo que, de modo geral, os professores gostam de ideias para trabalhar na prática, porque se for uma formação só de estudo teórico, vão sair dizendo que a formação não presta para nada. No ponto de vista teórico, tenho que buscar outras fontes”.
Helena Escola A	“O que contribuí são as trocas. As trocas acrescentam porque estou num espaço com diferentes professores, com diferentes opiniões. Isso colabora. As trocas que tenho colaboram com a minha prática. Mesmo muitas vezes sentindo falta de outras coisas, a formação é um espaço que não podemos perder, mesmo sendo nos moldes que nós temos hoje. Mas ali tenho professores reunidos, compartilhando e trocando experiências. O que muitas vezes é cansativo, no sentido de que é muito distante da unidade onde a gente está, da escola. Então, tem essa questão do deslocamento, tem vários fatores que acabam as vezes interferindo”.
Rebecca Escola C	“Sim, pois posso ouvir tudo e reter aquilo que pode contribuir com minha prática pedagógica. Assisto as formações, aprendo com os colegas e com as experiências que são desenvolvidas pelas formadoras e pelos colegas professores”.
Regina Escola C	“A Formação em Contexto e a Formação de Polo deixam a desejar. Mas é válido, é uma conquista, mesmo que não trabalhem todas nossas necessidades. Seria pior se não existissem. Temos, mas precisamos melhorar. Temos professores doutores na rede de ensino que poderiam ser os próprios formadores dos colegas professores. Esses professores poderiam ser valorizados, os professores precisam ser consultados e os espaços devem ser direcionados para o trabalho docente e não somente para as lamentações. Evidentemente, nossas lamentações devem ser escutadas, porém, não podemos ficar somente nisso. Não acho que os professores mereçam saírem das suas casas e salas de aula para ouvir das formadoras: abram aí o livro da editora e vamos trabalhar como desenvolver essa atividade em sala de aula. Trabalho de manhã às 11 horas e depois vou para formação. Às vezes, não consigo nem almoçar, por conta da distância até o local da formação. É inadequado para todos os professores. Uma opção que funcionaria muito bem seria a formação online. Mas precisa ser ao vivo, não importa o local onde ficam os formadores e os professores. Tem professores que estão em uma escola, vão para outra escola e ainda têm aula depois da formação”.
Thaís Escola D	“Sim, contribuem. É uma contribuição válida. Mesmo que sejam assuntos repetidos, tem a troca de experiência. O formador traz muito essa parte teórica, como você até perguntou, que é importante. E os colegas são mesmo a prática do dia a dia, então os dois são muito válidos”.
Lu Escola E	“Sim, muita coisa é positiva e bacana. A formadora coloca uma ideia legal, faz um jogo, uma coisa, beleza. Então, é positivo”.

Roberta Escola F	“Contribuem sim. Deixa a desejar em alguns aspectos, mas contribui, porque nos aperfeiçoamos. E o ponto principal que vejo é a questão das trocas das experiências com outras realidades, pois cada professor tem sua realidade”.
---------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados da entrevista com os professores alfabetizadores (2025).

Ainda com base em autores marxistas (Mazzeu, 1998; Duarte, 2001b; Saviani, 2007; Matias, 2022) e nas contribuições dos professores alfabetizadores, podemos afirmar que as formações continuadas de professores alfabetizadores de Fortaleza são marcadas pela desvalorização dos conhecimentos elaborados (conhecimentos teóricos) e supervalorização das experiências (conhecimentos tácitos), portanto, distante do núcleo válido defendido pela pedagogia histórico-crítica e em prol dos valores hegemônicos da classe dominante.

A formação continuada para contribuir com o trabalho docente e com as práticas pedagógicas, necessariamente, precisa levar em consideração a totalidade social – compreendendo como a sociedade está estruturada – e transformar o próprio processo formativo em um espaço de apropriação dos conhecimentos clássicos (Orso, 2011).

A formação continuada precisa contribuir com a instrumentalização dos professores com ferramentas para analisar e construir práticas pedagógicas emancipatórias. Para tanto, precisaria envolver o desenvolvimento de consciência coletiva acerca do processo educativo, compreendendo a importância da relação entre escola e sociedade, e necessariamente buscar realizar práticas transformadoras na sala de aula, fundadas em teorias contra-hegemônicas, com capacidade de superação de práticas imediatistas. Além da própria formação continuada como espaço de construção coletiva da consciência, as escolas, as associações, os sindicatos, as universidades e os grupos de estudos são outros lugares que podem contribuir nesse processo e devem ser ocupados pela classe trabalhadora.

Em síntese, a formação continuada, para além de ambiente de socialização de práticas pedagógicas entre professores e formadores de professores, deve contribuir com a articulação entre teoria e prática, com o processo de conscientização, humanização e emancipação, com a autonomia docente, com o trabalho coletivo, com a superação do dogmatismo e do ecletismo, com a valorização do currículo e com o trabalho docente; tudo isso para formar professores que contribuam com a transformação social e com a formação de alunos na mesma perspectiva, possível através da pedagogia histórico-crítica, embasada no materialismo histórico-dialético.

6.3 Concepções de alfabetização dos professores alfabetizadores

A pedagogia histórico-crítica, desde suas primeiras elaborações, defende que os trabalhadores dominem a linguagem escrita (Saviani, 2024; Mazzeu; Silva; Coutinho, 2024). Entretanto, a prática pedagógica da alfabetização precisara estar comprometida com a valorização dos saberes sistematizados, com a formação humana e com o processo de desenvolvimento da sociedade (Marsiglia; Saviani, 2017). Esses são alguns pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica que estão distantes dos valores presentes nas políticas e nos programas de alfabetização hegemônicos da educação brasileira, que vêm formando alunos para atingirem as metas estabelecidas pelas avaliações externas e atuarem no mercado de trabalho, sem contemplar uma formação omnilateral.

Nesta mesma linha de raciocínio, Pioste, Mazzeu e Barbosa (2016), a partir da apropriação dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, compreendem que uma alfabetização bem consolidada, possibilita aos alunos se apropriarem de parte dos conhecimentos históricos e culturais produzidos historicamente com capacidade de contribuir com a ampliação dos conhecimentos já adquiridos, viabilizando, ainda, que eles possam se posicionar criticamente acerca dos problemas sociais.

Sendo assim, sabendo dessa importância da alfabetização, perguntamos aos professores alfabetizadores sobre a relevância da alfabetização na formação da criança e obtivemos as seguintes respostas: contribui com o desenvolvendo das funções psicológicas superiores; a criança consegue agir, pensar, compreender e interferir na sociedade e transformá-la; para não serem reféns (alienadas) da sociedade e dos governantes; em conjunto com o letramento, consegue expandir o horizonte, permitido que possa ampliar os conhecimentos em várias áreas das ciências e compreender o mundo em sua volta; com a aprendizagem das regras de leitura, dentre outros (Quadro 27).

Quadro 27 – Importância da alfabetização na formação da criança conforme os professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Qual a importância da alfabetização na formação das crianças?
Mafalda Escola A	“A alfabetização permite que as crianças desenvolvam suas próprias funções superiores, como Vygotsky fala. O desenvolvimento psíquico das crianças desenvolve com o processo da alfabetização, pois possibilita que as crianças acessem essas funções, transformando as funções elementares em funções superiores, desenvolvidas a partir do estudo escolar. E a alfabetização se insere nisso porque permite que as crianças acessem os conhecimentos mais elaborados a partir do domínio da alfabetização. A alfabetização contribui no desenvolvimento humano. A alfabetização é uma construção histórica, portanto, desenvolvida pela humanidade”.
Juliana	“A alfabetização é como se estivesse abrindo caminho para o desenvolvimento intelectual

Escola A	da criança. A partir da alfabetização, a criança vai ter outra visão, pois quando ela se alfabetiza, ela aprende, ela está letrada. A alfabetização caminha com o letramento, abrindo horizontes para a criança ampliar seus conhecimentos em várias áreas da ciência. Ela vai conseguir ler o mundo. Tento imaginar a alfabetização com essa imagem de abertura do horizonte para a criança. Quando uma criança aprende a ler, quando eu falo de ler, eu estou falando dela decodificar e compreender aquilo que ela está lendo”.
Helena Escola A	“Essa pergunta é a que me faz ser professora alfabetizadora. A criança alfabetizada consegue enxergar com os próprios olhos e compreender o que dizem para ela. A criança alfabetizada consegue interferir e desde cedo já agir como cidadã. A criança alfabetizada consegue pensar e agir. A criança alfabetizada consegue enxergar com seus próprios olhos, ou seja, não precisa mais dos olhos dos outros. É na alfabetização que começa o processo de transformação social. A criança alfabetizada consegue agir diante da sociedade, identificar o ônibus correto, ir ao mercado com a mãe e ler o nome dos produtos etc.”.
Regina Escola C	“O processo da alfabetização me faz lembrar de Paulo Freire quando menciona que esse processo é para a vida. O professor não ensina as crianças, não é bem ensinar, media o processo de leitura e de escrita que servirá durante o percurso da vida dessas crianças. Não vou alfabetizar minhas crianças somente para os anos seguintes à escolarização. Não. Elas vão para o mundo, para a vida, para onde elas quiserem. Essa é minha concepção de alfabetização”.
Isabel/ Escola E	“A alfabetização é o norte, né? É como se eles vivessem em uma escuridão, mas quando eles são alfabetizados, um leque de oportunidades surge. Eles chegam na sala de aula e dizem: Tia, consegui ler o nome do supermercado. Eu digo: que legal, você já sabe ler. Falo sempre para eles que ler é como andar de bicicleta, é preciso treinar. A alfabetização tem uma função social, assim, tento alfabetizar meus alunos para além das obrigações de sala de aula”.
Cecília Escola G	“A alfabetização é a base. É a base da vida deles, pois é algo que será para a vida toda. As crianças sem alfabetização ficam reféns da sociedade e dos governos. Trabalho isso com minhas crianças, dizendo que a alfabetização servirá para a vida toda. A leitura e a escrita vão fazê-los pessoas autônomas, donos das suas vontades e interesses. Sem alfabetização, fica tudo mais difícil”.
Fernando Escola G	“A alfabetização é importante porque a criança vive no mundo letrado. Todo lugar tem letras, números e palavras. Precisamos da alfabetização para locomovermos, para vermos, por exemplo, o ônibus correto, para não sofrer golpe na rua etc. Precisamos saber o que estamos assinando, compreender uma bula de remédio e instruções. Quando trabalho com os alunos, sempre tento enfatizar isso. Eles precisam daquilo. Eles precisam se alfabetizar, precisam saber ler para poder saber como viver em sociedade, pois uma pessoa que não sabe ler na sociedade atual ficará perdida. É o mesmo que não saber usar um computador hoje em dia. Ou melhor, saber usar a tecnologia em si, porque até o computador está entrando em desuso. O celular meio que virou um computador de mão. Às vezes a criança sabe usar o computador, mas não sabe compreendê-lo. Ela pode estar fazendo uma série de coisas erradas na internet sem saber. Pode estar entregando dados sensíveis para pessoas maldosas sem saber. Até mesmo coisas simples, como uma brincadeira, um jogo no celular, podem estar fazendo alguma coisa sem saber, porque não leu, porque não soube interpretar alguma coisa que foi dita. Sempre tento trabalhar dessa forma para que eles entendam a importância da educação”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

As respostas apresentaram diversas perspectivas de alfabetização, principalmente, relacionadas ao construtivismo e ao letramento (alfabetização integrada ao letramento de Magda Soares). Entretanto, algumas são ou se aproximaram da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia progressista libertadora. Realmente, a alfabetização contribui com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com a

transformação social, com a formação humana, com a expansão dos conhecimentos e com a aprendizagem das regras de escrita/leitura, mas não deve ser somente com a escrita das letras (Vygotsky, 1998).

Acrescentamos que, embora as funções psicológicas superiores “[...] sejam características do homem, [elas] não são inatas, [e] precisam ser produzidas em cada indivíduo, pela sociedade [...]” (Mazzeu, 2017, p. 4). Tem-se que elas são produzidas através do trabalho com os conteúdos mais elaborados, com capacidade de transformar as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Esse salto qualitativo (das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores) dos alunos necessita que os professores alfabetizadores planejem suas aulas com intencionalidade.

A psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica compreendem que as crianças progridem mediante as aprendizagens em uma relação dialética (Coelho; Mazzeu, 2016; Marsiglia; Saviani, 2017). Enquanto acontece a aprendizagem, o psiquismo das crianças vai se desenvolvendo; porém, é necessário compreender que nem toda aprendizagem possui capacidade de promover o desenvolvimento humano. Diferente das pedagogias hegemônicas, a aprendizagem na perspectiva na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica valorizam os conhecimentos científicos e possuem condições concretas de contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, é necessário que os conteúdos da alfabetização sejam selecionados criteriosamente, pois não são todos que conseguem contribuir com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças (Coelho; Mazzeu, 2016).

Em relação à contribuição da alfabetização para formação humana, com base nos autores marxistas citados nesta pesquisa (p. ex.: Marx, 2008; Mazzeu, 2017, Tozoni-Reis, 2020; Saviani, 2024), nota-se que, a partir do momento que a educação escolar promove o desenvolvimento do psiquismo, contribui conseqüentemente com a formação humana. A alfabetização deve estar a serviço da formação humana, focando em conteúdos e atividades escolares capazes de possibilitar a apropriação do acervo histórico e cultural produzida pela humanidade e, ao mesmo tempo, deve superar o caráter instrumental, pragmático e excludente das pedagogias de alfabetização hegemônicas.

A alfabetização que apresenta como eixo central o domínio da linguagem escrita (da palavra) (Vygotsky, 1998; Saviani, 2011; Coelho; Mazzeu, 2016) contribui com a formação humana e, conseqüentemente, com a transformação social e com a preparação das crianças

para interagir/locomover-se com/na sociedade. Além disso, sendo um dos principais objetivos da formação escolar, com o domínio da linguagem escrita, as crianças terão condições de compreender o funcionamento da sociedade. Por isso defendemos que, desde o processo da alfabetização (começando pela Educação Infantil e em todas as disciplinas), já sejam trabalhadas situações das próprias escolas, comunidade e da sociedade, com ênfase nos avanços, nos retrocessos e suas contradições, com a finalidade de formar crianças conscientes que possam contribuir com a luta da classe trabalhadora futuramente.

Mesmo que “as capacidades de pensar e agir já adquiridas pelo aluno por meio da prática social e da vida cotidiana [sejam], em certo sentido, a ‘natureza’ sobre a qual o professor atua para produzir uma ‘segunda natureza’ mais humanizada” (Mazzeu, 2017), conforme mencionamos, à medida que vai ocorrendo a alfabetização, a criança vai desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. Portanto, terá condições de compreender os avanços, retrocessos e contradições da sociedade capitalista. Mazzeu (2017) compreende que, nesse momento, cabe aos professores alfabetizadores possibilitar aos alunos, que possuem uma concepção ainda fragmentada da sociedade que vivem, passar para uma atividade mediada pela intencionalidade, considerando a produção da existência humana, o trabalho e a incorporação do conhecimento cultural produzido pela humanidade.

Em relação aos métodos utilizados na alfabetização, perguntamos aos professores alfabetizadores com quais eles trabalhavam. Com mais ênfase, utilizavam o método silábico, fônico e o global. O método de alfabetização da prática pedagógica da pedagogia histórico-crítica também foi mencionado. Podemos dividir as respostas em pelos menos quatro grupos: alguns não tinham método específico, pois usavam aqueles que funcionavam com os alunos, entretanto, demonstraram preferência pelo fônico e global; aqueles que usavam somente um, principalmente o silábico, o alfabético e/ou o global; aqueles que realizavam vinculações com mais de um (silábico, fônico, global), pois, diante das especificidades dos alunos, compreendiam que trabalhar somente com um não seria suficiente; e aqueles que julgaram necessário trabalhar com todos, em momentos diferentes (Quadro 28).

Quadro 28 – Métodos de alfabetização adotados dos professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Você adota algum método de alfabetização?
Mafalda Escola A	“Estou em constante aprendizado da pedagogia histórico-crítica e, como essa prática pedagógica é uma teoria que está em processo de construção, reflito sobre aspectos dessa teoria e tento implementar o que estudo nas minhas práticas pedagógicas. Penso que é nesta teoria que está embasada minha prática pedagógica. Não vou dizer que não trabalho

	com outras práticas pedagógicas de outras teorias, pois algumas continuam enraizadas em mim. É assim que me classifico. Exemplo: Acerca do método fônico, algumas nuances são bem-vindas na construção da escrita e leitura na perceptiva da pedagogia histórico-crítica. Utilizo algumas dessas contribuições para auxiliar minhas práticas pedagógicas. Mas não posso dizer que sigo o método fônico em si, pois se fizesse, deixaria de abordar as contribuições da pedagogia histórico-crítica. Portanto, não posso afirmar que sou adepta do método fônico, pois considero que estou no processo de apropriação e aproximação daquilo que estudei na literatura da pedagogia histórico-crítica”.
Juliana Escola A (Tati)	“Sinceramente, não tenho um método específico. Adoto o que melhor se adapta na realidade da minha sala de aula. Em alguns momentos trabalho com aquele método bem tradicional, pois consigo visualizar resultados. Quando visualizo que as crianças estão respondendo, tento trabalhar com outra estratégia. Não sei se é correto, mas é assim que consegui alcançar resultados significativos. Entendo que todos os métodos apresentam pontos positivos e negativos”.
Helena Escola A	“Diante de uma sala singular, trabalho com o método que consigo alfabetizar minhas crianças, pois compreendo que, um único método não é suficiente. Trabalho muito com consciência fonológica, pois querendo ou não, o processo de alfabetização exige que os alunos tenham certos conhecimentos e habilidades. Um deles é a consciência dos sons que possam fazer relação fonema-grafema. Outro que utilizo é o analítico, pois acredito nesta questão do todo para as partes. Por meio de um texto os alunos já podem ir conhecendo o todo. Acho mais eficiente. Já posso ir do texto. E do texto ele pode estar conhecendo o todo. Se você me perguntar se todo método funciona? Funciona, porém, é doloroso. Porém, de que forma estou trazendo isso para o aluno? De que forma ele está vivenciado esse processo de alfabetização? O que posso fazer com que o aluno vivencie o processo de alfabetização?”.
Paula Escola B	“Uso mais o silábico mesmo. Aprendi assim, letras, sílabas e palavras. Todavia, os formadores trazem para os professores nas formações do texto para as palavras e sílabas”.
Rebecca Escola C	“Utilizo o método fônico e silábico. Esses dois tem dado resultado. Todavia, também uso o global, na tentativa de encontrar aquele que funciona com os diferentes alunos”.
Regina Escola C	“Diretamente, não. Adoro aquilo que vejo que dá resultado com a minha turma. Aquilo que no momento é mais adequado. Sempre trabalho com o texto, partindo da unidade maior para a menor, conhecido como método global”.
Thaís Escola D	“Ainda uso um pouco do método tradicional. Digo para as crianças: vamos falar o alfabeto completo? Vamos cantar essa musiquinha? Acho que dessa maneira, mesma que seja decoreba, as crianças aprendem, principalmente, quando utilizo a música para auxiliar desse processo, ou até mesmo vídeos. Uso muito o método da fala, pois as crianças precisam compreender e diferenciar os sons das letras e palavras”.
Fabiana Escola D	“O professor deve usar todos os métodos, porque as crianças são diferentes umas das outras e cada uma tem sua necessidade. Para alguns, uso o silábico, o fônico e, para outro, o tradicional [...]. Realmente precisamos trabalhar com todos, não ao mesmo tempo, lógico, mas conforme a necessidade da criança”.
Lu Escola E	“Faço um pouco misto. Não é o tradicional, não uso, embora fale da existência das famílias silábicas. Trabalho sempre com textos. Sempre tenho um texto para iniciar e depois trabalho as sílabas e os sons das sílabas”.
Isabel/ Escola E	“O método tradicional e o fônico”.
Lu Dama Escola F	“Às vezes tento todos, mas mesclo mais o tradicional com o fônico”.
Roberta Escola F	“Não costumo dizer que uso somente um método, pois somente um não funciona. Depende muito da criança, porque o aprendizado é muito individual e cada uma tem o seu tempo de aprender. Às vezes o método fônico funciona para um e para outro não. Costumo mesclar os métodos. O fônico é claro, é o principal. Acho que é o mais acessível para aprendizagem. É o que exploro mais, mas não deixo de usar outros métodos dependendo do aluno e da aula”.

Cecília Escola G	“Gosto do método fônico, porém, querendo ou não, trabalho um pouco com o tradicional. Mas gosto do método fônico. Sempre falo os sons das letras. Na hora do intervalo, quando eles retornam para sala, dou sempre 5 ou 10 minutinhos para eles relaxarem ouvindo música dos sons das letras”.
Fernando Escola G	“Trabalhando do pequeno para o maior, fazendo eles participarem efetivamente. Faço trabalho em grupo, faço atividade em dupla e trabalho com jogos. Trabalho com um pouco do tradicional também, mas gosto mais de trabalhar com algo mais participativo”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Não diferente da história dos métodos da educação brasileira, o ecletismo está presente nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, com a utilização de métodos de diferentes abordagens e pedagogias que, com exceção da pedagogia histórico-crítica, pertencem às teorias da educação não críticas (Quadro 3). Além disso, identificamos que as professoras alfabetizadoras (Thaís, Fabiana, Isabel, Lu, Dama, dentre outros) mencionaram métodos da mesma corrente pedagógica, como se fossem distintas. Sendo assim, resolvemos iniciar apresentando as características gerais dos métodos de alfabetização e com quais abordagens e pedagogias estão relacionadas.

A Pedagogia Tradicional (vertente tradicional), trabalhava com os métodos sintéticos que partem “[...] das menores unidades da língua (letras ou sílabas) para chegar, por vez ao final de um longo e relativamente penoso processo, com o contato com as frase e textos” (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024, p.114), estruturado da seguinte maneira: o silábico (tem a sílaba como ponto de partida e enfatiza o seu agrupamento formação das palavras); o fônico (focaliza a relação entre fonemas e grafemas, entre sons e letras com ênfase na codificação e na decodificação e o alfabético ou soletração (parte das letras para compor sílabas, palavras e frases) (Mortatti, 2019).

No escolanovismo, no início da década do século XX, da Pedagogia da Escola Nova, os métodos eram os analíticos, “[...] que partem no texto e sentenças, buscando incentivar uma leitura mais global” (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024, p.114). Fazem parte, o da palavração (parte da palavra), da sentencição (parte da sentença ou grupos de sentenças) e da historienta, do conto (parte de um conjunto de sentenças relacionadas por meio de “nexos lógicos”. De conto, parte de um conto) (Mortatti, 2019). Obtiveram hegemonia, pois foram desenvolvidos em algumas redes de ensino, entretanto, os métodos sintéticos da Pedagogia Tradicional continuaram dominantes (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024). Portanto, os dois métodos (sintéticos e analíticos) foram utilizados pelos professores alfabetizadores na Pedagogia da Escola Nova.

Realmente, Mortatti (2019) explica que, ainda no século XX, especificamente a partir da década de 1930, devido às disputas que aconteceram entre defensores dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos, a abordagem passou a ser a rotinização do método global de contos (analítico). Contudo, em algumas localidades de diferentes estados brasileiros, como o Rio de Janeiro, já na metade do século XX, aconteceu a retomada do método fônico (sintético) da pedagogia tradicional e das cartilhas.

O método da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire, vista como uma abordagem pós-crítica, devido à conjuntura do início da década de 1960, com o crescimento da industrialização e do golpe militar (1964), não teve oportunidade de ser desenvolvido (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024). Apesar das diferenças dialéticas que foram superadas por incorporação, em comemoração ao centésimo ano de Paulo Freire, Saviani (2021) afirmou que a Pedagogia Progressista Libertadora era mais que um método, pois tinha como princípio a defesa da alfabetização e da conscientização das minorias na participação do desenvolvimento do Brasil, através da educação na perspectiva crítica.

Na Pedagogia Tecnicista, durante o Governo Militar (1964-1985), as “[...] cartilhas e os métodos deixam de ser apenas instrumentos de trabalho pedagógico e passam a ser considerados o principal fator de sucesso na aprendizagem [...]” (Mazzeu, Silva, Coutinho 2024, p.115). Acrescentaram que, os métodos sintéticos da pedagogia tradicional continuaram sendo utilizados e surgiram as cartilhas do método fônico, fundamentadas no associacionista e no comportamentalismo da aprendizagem (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024).

Na década de 1980, recuperando alguns princípios da Pedagogia da Escola Nova, o construtivismo de Emilia Ferreiro, fundamentada em Jean Piaget, influenciou/influência nas políticas e nos programas de alfabetização, formação continuada, avaliação, currículo e material didático. Entretanto, a organização das escolas e da própria sala de aula continuou sendo a mesma da Pedagogia tradicional. Acerca da gestão das escolas, mesmo apresentando caráter democrático (aparente), permaneceu com o sistema autoritário da Pedagogia Tecnicista (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024), valor hegemônico presente na educação brasileira com a Nova Gestão Pública.

O construtivismo criou uma didática de alfabetização para diferenciar dos métodos das Pedagogias (Tradicional, Escola Nova, Tecnicista e as próprias cartilhas), reduzido “[...] o conceito de método a um conjunto de passos a serem seguidos rigidamente pelo alfabetizador, o que levaria a interdições e práticas rituais por parte dos professores” (Coelho, Mazzeu,

2016, p.2580). Consistia na apresentação do alfabeto completo aos alunos, ajudando-os a compreenderem o uso das letras através da escrita de palavras, com ênfase nos próprios nomes das crianças e de pessoas de ciclo social. Com esse método, esperavam que, os alunos pudessem (re)criar, (re)descobrir como é realizada a escrita, por meio de hipóteses, compostas em cinco fases (rabisco; escrita silábica/sem e com valor sonoro; silábico-alfabético e alfabético), verificadas por meio testes/sondagens aplicada pelas próprias escolas e pelos professores alfabetizadores (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024).

Com os estudos de Magda Soares e de Ana Teberosky, do mesmo grupo de estudo de Emília Ferreiro, acrescentam ao construtivismo o conceito de Letramento ao processo da alfabetização (Alfabetizar-letrado). Diante da aprovação da *BNCC* e da criação das políticas de alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores do Governo de Jair Messias Bolsonaro, retorna alguns princípios da Pedagogia Tecnicista, com a defesa que os problemas da alfabetização poderiam ser solucionados com base na Ciência Baseada em Evidência (Neurociência) (Mazzeu, Silva, Coutinho, 2024) e na centralidade do método fônico, sendo o único capaz de alfabetizar os alunos, conforme já mencionamos na seção 3.

Portanto, quando os professores alfabetizadores mencionaram (“Mesclo mais o tradicional com o fônico”; Método tradicional e o fônico”; Gosto do método fônico, porém, querendo ou não, trabalho um pouco com o tradicional”; “Para alguns, uso o silábico, o fônico e, para outros, o tradicional” dentre outros), compreendemos que o termo tradicional seria a própria abordagem tradicional ou da pedagogia tradicional e os métodos dessa mesma vertente seriam o silábico e fônico e o alfabético.

Sendo assim, os professores alfabetizadores podem ter confundido as abordagens e as correntes pedagógicas (p. ex.: abordagem tradicional – pedagogia tradicional – métodos sintéticos – silábico, fônico e alfabético). Da maneira que citaram (p. ex.: tradicional e fônico), é como se o fônico não fizesse parte da pedagogia tradicional (métodos sintéticos). Os métodos sintéticos foram e continuam sendo usados na alfabetização, independentemente da abordagem e da pedagogia oficial de cada período, principalmente o método fônico, que perpassou todos os períodos da história da alfabetização do Brasil (pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova, pedagogia do tecnicismo e letramento).

Entretanto, compreendemos os professores alfabetizadores, pois quando surgem novos métodos de alfabetização, é comum classificar os anteriores como tradicionais. Na realidade, na história da educação brasileira, desde a pedagogia da escola nova não surgiu e predominou

um método específico de alfabetização, mesmo diante das diferentes conjunturas sociais e políticas. Os próprios professores alfabetizadores, que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, mesmo que alguns tenham afinidade por uma/um abordagem/método específico (a) de alfabetização, afirmaram que utilizaram vários na tentativa de alfabetizar seus alunos.

Na realidade, surgiram novos métodos de alfabetização contra-hegemônicos (pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e pedagogia progressista libertadora), em oposição aos métodos hegemônicos, mas não foram adotados pelos governos, pois estes representam os interesses da classe dominante que tem acordo com os organismos internacionais. Contudo, os criadores e os colaboradores dessas teorias contra-hegemônicas são sempre referenciados (ecletismo) nos cadernos e nos manuais das políticas e dos programas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores, como se tivessem ou se aproximassem em suas características próprias (teóricas, metodológicas, práticas pedagógicas, compromisso com os trabalhadores, dentre outras) dos métodos e autores das teorias hegemônicas.

Conforme já mencionado, para Campos (2024)¹⁰², fundamentado em Marx (1985), Saviani (2024) e Duarte (2001a), o fenômeno do ecletismo avançou principalmente por conta do advento das pedagogias do aprender-aprender, alinhadas de primeira ordem das ideologias neoliberais e pós-modernas. Essas pedagogias e seus métodos de alfabetização são apresentados como se tivessem o poder de solucionar os problemas do ensino-aprendizagem, a partir da valorização dos conhecimentos tácitos (práticas reflexivas) e desvalorização dos conhecimentos teóricos, para orientar o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores.

Portanto, com essa “capacidade” e devido à preocupação dos professores, não somente os alfabetizadores, com os problemas do cotidiano escolar (as pressões que sofrem por resultados nas avaliações externas, dificuldade que os alunos têm em aprender, dentre outros), o ecletismo se apresenta estrategicamente como sedutor, positivo e solução, ludibriando esses profissionais. Entretanto, quando verificamos seus verdadeiros valores (p. ex.: recuo da teoria e sua essência de misturar correntes pedagógicas divergentes), percebemos que apresentam características meramente hegemônicas.

Sendo assim, podemos afirmar que o ecletismo teórico reúne os conceitos, as estratégias e as concepções de diferentes teorias da educação, colocando-as somente em um

¹⁰² Dissertação orientada pelo professor Newton Duarte.

pacote, formando um mesmo arcabouço conceitual. Esse arcabouço, denominado de “Salada Mista” e “Mosaico de ideias”, “[...] [vai] ao encontro dos professores, apresentando soluções prontas e previamente determinadas pela experiência individual ou pelo pragmatismo teórico” (Campos, 2024, p. 23). Nesse sentido, com essa mistificação teórica, cabe aos professores alfabetizadores buscarem as melhores estratégias (receitas) com capacidade de resolver imediatamente os problemas de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, com base nesses valores, o ecletismo teórico tem como finalidade preencher as próprias fragilidades das teorias educacionais que não dão conta de resolver os problemas que os professores alfabetizadores enfrentam em sala de aula. As teorias educacionais hegemônicas trabalham de “[...] maneira indistinta e acrítica, sem que sejam explicitadas as diferenças, os contrapontos e antagonismos entre as concepções dos autores envolvidos” (Campos, 2024, p. 28). Esse autor também acrescenta que as próprias diferenças omitidas, muitas vezes, poderiam contribuir muito mais que as próprias convergências presentes nos métodos de alfabetização.

Aproveitamos para ressaltar, com base nos valores da pedagogia histórico-crítica, e para nos afastarmos de acusações dogmáticas, que não julgamos coerentes o estudo ou adoção de um método no processo da alfabetização, ou de alguns autores. Ao contrário, é necessário que todos sejam estudados, como realizou Saviani (2024), no Livro *Escola e democracia*, com os estudos das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, de forma respeitosa e dialética, sem arriscar cair no ecletismo e dogmatismo, que continua somente na superficialidade e fragmentação das teorias educacionais.

Na realidade, ecletismo e dogmatismo estão no mesmo campo e direção: em defesa dos valores da classe dominante. “Trata-se de não cairmos na armadilha que seria optar pelo dogmatismo ou pelo ecletismo e sim de buscarmos a coerência teórica entre as concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação, de escola etc.” (Campos, 2024, p. 152). O caminho para superar o ecletismo acerca dos diferentes métodos de alfabetização presentes na educação brasileira seria pela superação por incorporação, e não reunindo diferentes métodos e autores em um mesmo arcabouço conceitual, agrupando suas convergências e ignorando suas divergências.

Estamos tratando de um processo de superação por incorporação pautado na dialética marxista, a qual possui condição concreta de realizar uma análise rigorosa dos conceitos e concepções que estruturam os métodos da alfabetização. Partindo da dialética, incorporando o

núcleo válido e os progressos alcançados pelos diversos métodos de alfabetização, suas fragilidades e as problemáticas encontradas, como realizou a própria pedagogia histórico-crítica, seria possível superar o ecletismo (Campos, 2024).

Sabendo dos métodos que os professores alfabetizadores trabalhavam, solicitamos que especificassem como iniciavam ou continuavam o processo da alfabetização. Tiveram professores alfabetizadores que retomavam os conteúdos (desenhos, cantigas e rodas de conversas) da Educação Infantil pelo nome da criança (letra inicial, final, quantidade de letras, vogais, consoantes, espaçamento), pelo alfabeto, palavras frases, formação de sílabas e palavras e compreensão textual, utilizando gênero textual (palavras geradoras, quantidade de letras, letras iniciais e finais e sons das palavras) e das palavras para as unidades menores, dentre outros (Quadro 29).

Acerca dos textos, utilizaram poemas, cantigas, quadrinhos, parlendas, poesias e músicas. Destacaram o poema “Todas as coisas tem nome”, de Pedro Bandeira de Luna Filho (Brasileiro), a música o “Sapo Não Lava o Pé” (não localizamos o(s) compositor(es), mas fez parte do Projeto Galinha Pintadinha, dos produtores Juliano Prado e Marcos Luporini e caracterizada como cantiga do folclore popular) e os livros *Amigos*, de Silvara Rando (Brasileira), e *Tudo Bem ser Diferente*, de Todd Parr (Americano). Tiveram aqueles participantes que mencionaram que usavam textos, mas não especificaram os nomes e os autores (Quadro 29).

Quadro 29 – Início/continuação do processo da alfabetização dos professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Como você inicia processo da alfabetização ou como continua com os alunos mais avançados?
Mafalda Escola A	“Faço a retomada dos conteúdos próprios da Educação Infantil, pois o primeiro ano é uma série de transição. No primeiro semestre, priorizo e realizo cantigas de rodas e bastante rodas de conversas para os alunos desenvolverem sua oralidade, que ajuda no desenvolvimento da leitura e escrita. Utilizo muito o nome próprio, pois muitas crianças não sabem ou nunca estudaram, mas antes apresento que todas as coisas possuem nomes. Para ter comunicação, precisamos dar nome aos objetos. Isso faz parte da construção histórica. Em relação ao reconhecimento do alfabeto, as crianças têm que aprender o alfabeto para aprender a ler e escrever, não tem como fugir disso. Mas, não sigo uma sequência em si, não que não ache necessário. A leitura em sequência do alfabeto é realizada sim. A ordem mesmo, A, B, C, mas quando vou explorar uma letra isoladamente, não sigo uma sequência. Conforme o planejamento e o contexto em que vivemos, escolho um texto específico e, a partir dele, escolho uma letra para explorar o som, mas especificamente, o nome da letra. Trabalho o som das letras, porque penso ser importante, até mesmo as crianças precisam compreender os sons que as letras têm para formar as palavras. Ah, o professor Mazzeu recomenda a utilização de textos que enriqueçam o repertório cultural das crianças, como músicas, poesias etc. As parlendas são ricas, mas não podemos ficar somente com elas. E é somente o que o material didático traz, é parlenda, parlenda, parlenda e cantigas de roda. São boas, todavia,

	podemos avançar e trabalhar com textos poéticos, músicas para as crianças conhecerem e elevarem o repertório cultural, para não ficarem limitadas na cotidianidade, que elas já são imensas, e aí fica somente naquele ciclo vicioso, né?”.
Juliana Escola A	“A alfabetização começa no infantil. Eu, como estou no segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dou continuidade ao processo. Tenho crianças que chegam sem reconhecer letras, aí é mais complicado. Tenho crianças que chegam lendo textos pequenos, nesse caso, dou continuidade para poderem ter fluência e compreensão do que estão lendo. Não vou dizer que início o processo da alfabetização, dou continuidade, pois mesmo que essa criança chegue sem conhecer algumas letras, passou pelo primeiro ano, portanto, tem vivência. Início pelo alfabeto, afinando para frases, palavras, compressão textual, formação de sílabas. Começo fazendo isso, tentando despertar o que essa criança já tem de conhecimento para depois trabalhar com outros conceitos”.
Helena Escola A	“Início pelo diagnóstico, pois preciso saber o que as crianças sabem e não sabem. Diante da avaliação, faço as intervenções necessárias. Escolho um gênero textual para trabalhar durante uma semana, explorando as palavras geradoras, quantidade de letras, letra inicial e final e sons. Trabalho individual e em grupo, leituras individuais, em duplas e em grupos, etc. A cada período do ano realizo nova avaliação para saber o nível da criança (Pré-silábico, silábico, silábico alfabético, alfabético, orográfico). Procuo trabalhar com textos menores (poemas, cantigas, quadrinha etc.), porque são textos que apresentam rimas e ajudam no processo da alfabetização. A minha alfabetização tem uma função social e a criança precisa ser capaz de intervir em qualquer gênero. Ele precisa saber que uma bula vai orientá-lo a tomar um remédio, que uma receita serve para fazer um bolo, comida e que tirinha é para se divertir. Sempre trabalho com textos que ajudem no processo de escrita e leitura, mas que possa vivenciar outros momentos. Quando trabalhamos determinado texto e vivenciamos com eles, é show, porque eles conseguem internalizar o que foi ensinado”.
Paula Escola B	“Começo fazendo os testes para saber o nível de escrita e leitura das crianças. Tento colocar em pares o aluno desenvolvido com aquele com mais dificuldade. Não é uma tarefa fácil, pois tem criança que realiza leitura fluente e termina rápido e a outra precisa de um tempo maior e mais atenção. Tento sempre o que posso, pois alfabetizar no terceiro ano é bem difícil. Quando é português, trabalho a produção textual com o próprio texto do livro”.
Rebecca Escola C	“Tudo começa com a avaliação diagnóstica para verificar os níveis das crianças, mesmo sabendo que os níveis são diferentes. As crianças precisam aprender o alfabeto, conhecer os sons e as diferenças de sons. Trabalho sempre com consciência fonológica e a análise estrutural das palavras. Sempre trabalho com história e depois realizo uma conversa sobre a história contada. Com a mesma história, fixo algumas palavras e vou perguntando quais são as vogais, consoantes, letras e as sílabas que formam cada palavra. Portanto, no processo da alfabetização, início das palavras para as unidades menores”.
Regina Escola C	“Gosto de começar pelos nomes das crianças. É a partir do projeto Identidade que inicio o processo da alfabetização. É um projeto simples, mas que desperta os desejos e as curiosidades das crianças, pois antes de pensarmos em método de alfabetização, precisamos saber como estão chegando essas crianças no primeiro ano: já conseguem ou não conseguem escrever o nome sozinhas? A partir disso, realizo o diagnóstico, que é de rede, mas aproveito para mim. Com essa avaliação diagnóstica vou avaliando e interagindo com os alunos, observando quais são suas dificuldades e facilidades na escrita e na leitura. Depois dos nomes das crianças, vou inserir textos pequenos. Tem um texto de Pedro Bandeira que gosto bastante, o “Todas as coisas têm nome”. Depois dos textos, trabalho com as quadrinhas, pois são textos curtos e com sentidos. Também trabalho com músicas, associadas com os nomes das crianças e sarau”.
Thaís Escola D	“Começo voltando, não sei se já fui da Educação Infantil, mas volto um pouco na parte de histórias. Vou muito para a parte de histórias, contação de histórias e desenhos. Tem o livro <i>Amigos</i> , de Silvara Rando que trabalho com eles. O livro começa com letra A. Vou explorando cada letra do título e as informações que constam na capa e os próprios de desenhos com eles. Uso também o livro <i>Tudo Bem Ser Diferente</i> , de Todd Parr. Excelente, porque além da alfabetização, também trabalhamos a questão da diferença. Faço muitas rodinhas, uso no nome próprio, listas de palavras, fichas de leituras”.
Fabiana	“Precisamos buscar informações sobre essa criança para saber de onde podemos

Escola D	continuar. Faço uma avaliação diagnóstica para descobrir que ponto ela se encontra, se já reconhece as letras e se já sabe o prenome. Começamos usando as letras do próprio nome da criança para saber se ela recomeça ou não. Em seguida, trabalhamos com o alfabeto, pois ficará mais fácil para o aprendizado dela”.
Lu Escola E	“Começo pelo nome da criança para verificar o que cada um sabe e não sabe. Todo dia eles fazem o nome deles nas atividades e na agenda. O primeiro mês trabalho sempre tudo em cima do nome: letra inicial, letra final, quantas letras, espaçamento, tudo em cima do nome. Passo o mês, todo trabalhando só isso, justamente com as vogais. E aí depois vou introduzindo consoantes e sons de cada letra que trabalhamos”.
Roberta Escola F	“Recebemos alunos com nível preocupante. A nossa expectativa é receber crianças já dominando algumas habilidades: nome completo e letras do alfabeto, iniciado pelas vogais. Todavia, ainda recebemos crianças com muita dificuldade, inclusive, que precisam do auxílio de outro especialista. Dessa forma, priorizo o ensino das vogais e a questão do nome da criança”.
Cecília Escola G	“As turmas são heterogêneas. Nas turmas que recebemos, às vezes, tem alunos leitores de palavras e aqueles que não sabem ainda. Sempre começo trabalhando as letras novamente, mas dando ênfase na formação das sílabas e logo em seguida à formação da palavra. Trabalho com muitas atividades diferenciadas e com os grupos produtivos, pois consigo separá-los por nível de aprendizagem. Tem aquelas crianças que já estão lendo frases, são mais autônomos, já conseguem caminhar sozinhos, enquanto dou atenção para aqueles com mais dificuldades. Sempre início com cantigas simples que eles conhecem, como o “Sapo não Lava o Pé”, ou com a parlenda da Casinha da Vovó. Textinhos pequenos que eles sabem decorados para facilitar a visualização dele na hora da leitura”.
Fernando Escola G	“Faço avaliações com as crianças para saber como está a leitura e a escrita. Na minha sala, primeiro vejo como as crianças estão, aí vou separando e desenhando o mapa de sala para ver como organizo a sala por nível, de forma que consiga trabalhar com todas as crianças. Nas primeiras semanas, trabalho com sílabas, com letras, com palavras e com o nome deles. Passo umas duas semanas trabalhando com o nome deles, as sílabas do nome, as letras do nome. Uso as letras do nome para formar outras palavras, faço um quadro de sílabas e desafio eles a fazer o máximo de palavras possível, depois pegar essas palavras e formar frases, aí depois, com essas frases, tentar criar uma história. Prefiro começar do pequeno, começar da letra, começar da sílaba, ir crescendo aos poucos para prepará-la para chegar em um texto, chegar em uma frase mais complexa, chegar num gênero textual mais complexo, para que ela não se assuste de cara e não queira participar mais”.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Embora, os professores alfabetizadores tenham afirmado que trabalharam principalmente com os métodos silábico, fônico e global, quando detalharam como iniciavam ou continuavam o processo da alfabetização, trouxeram informações específicas que estão alinhadas principalmente com o construtivismo. O construtivismo agrupou e restaurou características da pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova e da pedagogia tecnicista em sua essência.

Os elementos que estão vinculados ao construtivismo e utilizados pelos professores alfabetizadores, foram: aplicações de diagnósticos¹⁰³ e/ou sondagens/testagens para identificar as etapas/hipóteses que se encontram os estudantes (rabisco, escrita silábica, silábico-alfabético e alfabético); realização de agrupamentos produtivos, objetivando trabalhar com os

¹⁰³ O uso desses diagnósticos fica evidente na subseção 5.4.

estudantes de diferentes etapas/hipóteses, mas com aprendizagens aproximadas (p. ex.: alunos silábicos com alunos silábicos-alfabéticos); trabalho usando os próprios nomes das crianças para estudar as letras, sílabas e formação de novas palavras, dentre outras. Esses mesmos elementos foram identificados por Coelho e Mazzeu (2018), quando apontaram os passos, momentos e/ou estratégias no método construtivista.

Acerca dos diferentes gêneros textuais utilizados na alfabetização, Coelho e Mazzeu (2018, p. 2582) explicaram¹⁰⁴ que o construtivismo reduziu “[...] o conceito de gênero ao tipo formal de texto, limitando os gêneros àqueles próprios do cotidiano dos alunos [...]”. Os textos devem ser os da literatura clássica, com capacidade de garantir aprofundamento da prática social, contendo palavras e frases que permitam aos professores alfabetizadores desenvolverem os conteúdos da alfabetização. As seleções dos textos precisam contribuir com a compreensão das palavras (centralidade no ensino da escrita) e dos seus diferentes significados, pois, dependendo dos contextos, podem ter diferentes sentidos/significados (Coelho; Mazzeu, 2018).

Entretanto, apesar da relevância das crianças terem contato com diversas leituras clássicas, isso não significa que serão alfabetizadas, visto que não é somente o contato com essas leituras que garante uma alfabetização rica em sentido e significado. Essa prática de oferecer aos estudantes diversos textos é comum na alfabetização construtivista, no entanto, a questão do analfabetismo continua sendo um problema presente na educação brasileira. Na alfabetização, mesmo as leituras clássicas precisam ser selecionadas com intencionalidade que, de fato, possam contribuir com a apropriação da linguagem escrita e com a compreensão da palavra escolhida pelos professores alfabetizadores.

Ao escolherem os textos clássicos, compreendemos que os professores alfabetizadores precisam elaborar a seguinte pergunta: o texto clássico selecionado pode contribuir com a ampliação dos significados e dos diferentes sentidos da palavra escolhida? Se sim, os professores alfabetizadores terão diversas possibilidades de textos que poderão ser utilizados (poesias, poemas, fábulas, histórias em quadrinhos, até mesmo em formatos de áudios, vídeos e imagens etc., desde que possibilite o enriquecimento dos atributos semânticos da palavra (Coelho, 2016).

Em relação ao trabalho com o erro da escrita das crianças, os professores alfabetizadores responderam que: os estudantes eram instigados a contemplar a escrita,

¹⁰⁴ Fundamentado em Meyer (2016).

considerando suas próprias falhas; e promoviam intervenções individuais, coletivas e/ou em grupos, empregando jogos, reescrita de palavras, elaboração de listas de vocábulos e ditados ilustrativos, palavras e frases. As intervenções em grupo foram empregadas, prioritariamente, ao perceberem que diversos alunos cometiam equívocos na escrita. Uma vez que os estudantes se encontravam em um processo de apropriação da língua escrita, alguns alfabetizadores entendiam que a expressão apropriada seria construção da escrita em vez de erro de escrita, visto que estavam formulando hipóteses de escrita (construtivista) (Quadro 30).

Quadro 30 – Erro da escrita de acordo com os professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Você pede que a criança tente escrever da maneira como acha que é? Como trabalha com o erro da escrita? Corrige o que escreve, como?
Mafalda Escola A	“Nas avaliações de escrita e leitura da SME, penso que as crianças escrevam do jeito delas, pois não pode haver intervenções dos professores. Todavia, muitas vezes, o momento de avaliação como intervenção, pois tem criança que não tem ideia de como escrever, pois algumas nunca estudaram, não conhecem as letras, os números etc. Não chego para a criança e digo: escreva aqui a palavra X. Eu digo: vamos observar as coisas que têm na nossa escola. O que é que tem aqui na nossa escola? As crianças falam: tem mesa, tem cadeira, tem banheiro, tem lápis. Eu: ‘Tá, e os que são somente materiais escolares?’. Aí elas dizem: ‘lápis, borracha etc.’. Eu: ‘e os que fazem parte da mobília da escola?’. Tento contextualizar para ficar mais fácil. Depois peço: escrevam algumas coisas que utilizamos na escola (Só que para a criança fazer esse exercício, tem que conhecer e saber utilizar as letras). As que não sabem ainda vão representar com qualquer outra coisa. E aí, essa é a intervenção até onde faço as avaliações. Agora, no cotidiano da sala de aula, se a criança pergunta sobre a escrita correta de uma palavra, eu respondo. Se eu perceber que precisa de ajuda, não deixo fazer do jeito que vem na cabeça dela, vou fazendo as intervenções”.
Helena Escola A	“Enquanto professora alfabetizadora, na minha concepção, não existe erro de escrita. Existe construção da escrita. A criança não erra, apresenta hipótese de escrita como está pensando naquele momento. Se perceber, peço para ela ler o que escreveu para mim. Exemplo: geralmente escrevem muito com B, D, F e V, aí digo, leia. Eles vão ler da forma que escreveram. A palavra FACA, só que trocaram o F pelo V. Eles escreveram VACA. Eu falo e eles recebem a troca da letra com intervenção. Não digo que está errado. Muitas vezes, dependendo do número de alunos, faço uma lista de palavras (leitura das palavras). Procuro corrigir com eles. Porque se digo para eles, aqui está errado, ajeita, posso limitá-los. Eles podem ter medo de escrever porque vão ter medo de errar”.
Paula Escola B	“Tento corrigir na hora o erro, porém, quando vejo nas produções textuais muitos erros, faço correção coletiva. Mas tento sempre corrigir na hora, mas nunca vou atingir os 33 alunos. Faço ditado ilustrado, ditado de palavras e de frase. Vou fazendo desse jeito, do jeito que posso e corrigindo na lousa”.
Rebecca Escola C	“Faço intervenções. Dito a palavra casa e a criança escreve com Z, pois escutou o som de Z. É nessa hora que faço a intervenção, fazendo o aluno perceber que casa se escreve com S. Esse processo de correção da escrita faço no momento da atividade. Precisamos fazer a criança refletir acerca da escrita. O erro da escrita é uma oportunidade que temos de ensinar a partir daquilo que ele escreveu”.
Lu Escola E	“Faço a intervenção no momento do erro. Costumo trabalhar em grupo. Vou em cada grupo e faço a intervenção. Digo assim: o que está errado? Vou mostrando o correto. Estou trabalhando bastante com jogos educativos. Na sala tem gaveteiro cheio de dicas/jogos que faço justamente para essa leitura e que eles gostam. Trabalho com isso e

	vejo no momento o que está acontecendo. Semana passada, fiz uma atividade e eles erraram. Aí fiz eles encontrarem o erro, mas sem apagar, o que fizeram até para visualizar depois a escrita errada e a correta”.
Roberta Escola F	“Essa mediação costumo fazer de forma individual. E a questão da escrita espontânea que eles mostram, eles já vão dizendo assim: ‘posso escrever do meu jeito?’. Porque eles têm uma insegurança ainda muito grande, medo de errar ao escrever. Eles sempre perguntam: ‘tia, é do meu jeito?’. Eu: ‘é do seu jeito, não tenha medo’. E aí, eles escrevem. Chamo-os individualmente e vamos fazendo as correções para perceberem qual a letra ou palavras escreveram errado. Faço isso através da leitura das palavras, fazendo-os perceberem os sons das palavras”.
Fernando Escola G	“Enfatizo com eles que não têm o erro. Que a gente está aprendendo. Quando eles erram, não tem problema. Você fez dessa forma, mas o certo é dessa forma. Na próxima vez, você vai conseguir. Quando eles fazem uma atividade, dou um tempo para fazerem sozinhos, para saber como vão progredir. Aí depois fazemos junto. E muitas vezes vejo eles tentando apagar. Digo, não apague, coloque um sinalzinho aí que você não conseguiu e coloque do lado qual é a resposta certa. Faço isso para eles entenderem como eles fizeram, e tem a forma correta. Assim, eles vão entendendo que tem que melhorar em alguma coisa, que está faltando uma letra ali, está faltando uma palavra aqui, está faltando uma conexão ali, está faltando uma vírgula, falta um acento. Porque se você levar muito para o erro, você errou, você errou, você errou, eles vão perdendo a vontade”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Para Coelho e Mazzeu (2016), os erros das crianças são características esperadas no processo de aprendizagem (núcleo válido do construtivismo). Entretanto, compreendem que não são todos os erros que podem ser vistos como construtivos, pois se fossem assim, na prática, anularia a própria ação de errar.

O trabalho coletivo, para discutir a escrita correta das palavras, faz parte do trabalho dos professores alfabetizadores, embora não seja realizado por todos (as). Ressaltamos que, identificados os erros, é importante que os professores alfabetizadores ofereçam/ criem mecanismos/estratégias concretos (as) que possam desenvolver as capacidades máximas de aprendizagens das crianças. Ainda que, embora seja relevante e necessário conhecer os momentos que as crianças estão no processo da alfabetização, isso não significa que os professores alfabetizadores precisem desenvolver diferentes e sucessivas atividades para cada fase de aprendizagem como compreende o construtivismo (Coelho; Mazzeu, 2016).

Os autores compreendem que não seria necessário desenvolver tipos diferentes de atividades para cada criança. Os professores, como citaram alguns participantes da pesquisa (p. ex.: professora Paula e professor Fernando), podem realizar uma explicação ou trabalhar com atividades em comum para todos os estudantes. Porém, precisam observar cuidadosamente quais crianças necessitam de apoio e definir quais tipos de auxílios (viáveis) podem ser ofertados para cada criança. Dessa forma, o tipo de apoio seria um dos principais objetivos, possibilitando que as crianças realizassem suas atividades corretamente e não somente por meio de cópias (Coelho; Mazzeu, 2016).

6.4 Concepções de avaliação dos professores alfabetizadores

Entendemos que a avaliação é um componente necessário na docência, pois ao mesmo tempo que mede a aprendizagem das crianças em relação aos conteúdos ensinados, também avalia o trabalho pedagógico dos próprios professores. Sendo assim, buscamos compreender como os professores alfabetizadores avaliavam seus alunos, inclusive para além das avaliações externas, tendo que: alguns realizaram avaliação contínua das atividades realizadas no cotidiano das crianças (atividades, produções textuais, ditados, leitura e escrita, dentre outros); e alguns elaboravam o próprio material/instrumento avaliativo e usavam a Avaliação Diagnóstica de Rede da SME/Fortaleza.

Acerca dessa última opção, a avaliação apresentava conteúdos avançados e que não tinham sido trabalhados com os alunos. Além disso, podemos perceber que alguns professores alfabetizadores se sentiam cobrados pelos resultados da Avaliação Diagnóstica de Rede, pois chegavam a elaborar avaliações semelhantes para trabalhar com os alunos, antes mesmo da Avaliação Diagnóstica de Rede oficial (Quadro 31).

Quadro 31 – Trabalho dos professores alfabetizadores com a avaliação da aprendizagem dos alunos

Professores alfabetizadores	Como você avalia seus alunos?
Helena Escola A	“Enquanto professora, tenho o meu diagnóstico. É a minha ferramenta. É o instrumental que construí, para saber como aquela criança chegou ali. Então, não espero o material de rede, não. Tenho o meu caderno de anotação. Identifico o nível do meu aluno para que eu possa fazer um relatório geral da minha turma. Tenho que fazer isso para saber como minha turma se encontra e o que vou fazer para alcançar o processo de alfabetização. A avaliação, para mim, acontece de uma forma contínua. Diariamente, estou ali avaliando meus alunos. Não preciso de um instrumental específico para saber como o meu aluno está. Muitas vezes a gente faz uma atividade. Diante dessa atividade, dependendo do desafio que ofereci para os meus alunos, vou conseguir realmente ver o que estão conseguindo fazer, só que eles não conseguem. Então, para mim, a avaliação tem que ser contínua e processual. Existe a avaliação quantitativa, que é para saber o geral de todos, mas não é algo que espero. Fico meio assim com as ADRS, pois veem com conteúdo que ainda não foram trabalhados. Como é ir avaliar o que não trabalhei? Como meus alunos vão responder sobre figuras tridimensionais, as figuras espaciais, as figuras não planas, se não trabalhei figuras não planas? Acho que muitas vezes as avaliações que vêm de fora não alcançam o trabalho realizado em sala. Lógico, vou trabalhar com o resultado dos conteúdos que foram trabalhados e o que não foram, eles não tinham como atingir, pois não trabalhei. Não é nem mágica. ‘Vejo que essa avaliação é para avaliar o meu trabalho, não para condenar o meu aluno, porque a aprendizagem dele é responsabilidade minha’”.
Rebecca Escola C	“A avaliação precisa ser contínua. É dela que vejo a dificuldade do meu aluno. Tenho a avaliação diagnóstica da rede, que vem com quatro palavras, uma frase e construção de um texto. A das quatro palavras vem a cada dois meses no primeiro semestre. No segundo semestre, vem mensalmente. Para além dessas, faço meu diagnóstico, denominado de

	audiências leitoras. Todo dia, no final da aula, escuto a leitura de 5 ou 4 alunos. Costumo trabalhar com aqueles com mais dificuldades de leitura e aqueles mais avançados deixo para realizar depois. Além disso, tem as atividades cotidianas e as produções textuais realizadas nas sextas-feiras com todos os alunos. Na verdade, a produção textual é o antigo ditado denominado hoje de treino ortográfico/escrita espontânea”.
Roberta Escola C	“Primeiro, recebemos o material da Prefeitura para realizar o diagnóstico, as ADRS, que avalia a capacidade da criança escrever o nome completo e 4 palavras e uma frase. É uma avaliação sistemática que acontece a cada dois meses do primeiro semestre e mensalmente no segundo semestre. Além dessa avaliação da rede, faço meu próprio diagnóstico, mas é diferente da rede. É nesse processo que percebemos que aquele aluno que não realiza leitura na sala, para mim, no individual, consegue realizar leitura”.
Fabiana Escola D	“Faço minha própria avaliação diagnóstica. Mas também existem as avaliações da própria prefeitura que são boas. O processo de avaliação dos meus alunos é contínuo, pois a todo tempo estou e preciso avaliar meus alunos”.
Lu Escola E	“Tem avaliação de rede que o aluno precisa escrever o nome, quatro palavras e uma frase. Porém, além dessa, também faço minha avaliação contínua. Avalio diariamente, em cima de uma atividade, em cima de qualquer ação que faço na sala de aula”.
Lu Dama Escola F	“Minha avaliação é sempre contínua. Estou sempre realizando atividades de leitura, escrita, ditados, essas coisas todas. Incentivo muito a leitura através da sacola literária que eles levam e fazem em casa”.
Fernando Escola G	“A avaliação inicial é feita principalmente na primeira semana, uso o material próprio. Até porque, logo no começo de ano, às vezes, não tem material na escola, está faltando folha, tinta, alguma coisa assim. Costumamos fazer com o nosso material. Fazemos uma impressão de atividades com 4 palavras e frase. Às vezes, estendemos um pouco e realizamos um ditado de palavras e de imagens. Depois disso vem a avaliação externa, geralmente entre fevereiro e março. Tem as provas bimestrais, que são mais uma burocracia mesmo, que precisamos fazer. Nem sempre faço também, às vezes não faço a bimestral, utilizo um trabalho, uma atividade em sala, mas estou sempre avaliando. Avalio a leitura e a escrita mensalmente; uma semana de avaliação de leitura e outra de escrita”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

A Avaliação Diagnóstica de Rede, no caso dos estudantes do 1º e do 2º anos, avalia a leitura e escrita de maneira individual e acontece no primeiro semestre, bimestralmente e, no segundo, mensalmente. Em leitura, avalia a fluência e a compreensão do texto. Em escrita, os alunos do 1º ano escrevem o nome próprio, palavras e frases, enquanto os estudantes do 2º ano fazem a escrita do nome, palavras, frases e texto. Ainda existe a avaliação periódica, vista pela SME/Fortaleza também como Avaliação Diagnóstica de Rede (objetiva), realizada uma vez em cada semestre (março e agosto). Além da avaliação da escrita e leitura, os estudantes dos 1º e do 2º anos realizam a avaliação (periódica) objetiva de múltipla escolha das disciplinas de Português e Matemática e os estudantes do 3º ano, além da prova objetiva, fazem uma produção textual (Fortaleza, 2023h).

A avaliação deve ser elaborada pelos professores alfabetizadores, visto que estão em sala de aula diariamente e conhecem seus alunos. A secretaria de educação precisa oferecer suporte (financeiro, material e pedagógico) necessário para que os professores alfabetizadores possam realizar o trabalho avaliativo, mas não enviar avaliações diagnósticas (padrão)

frequentemente para serem aplicadas em sala de aula, sem considerar a realidade das escolas, professores alfabetizadores e alunos. Com base nas respostas dos professores alfabetizadores, percebemos que há uma preocupação do município de Fortaleza com os resultados das avaliações externas (SAEB e SPAECE), visto que as avaliações periódicas (objetiva) trabalham com os mesmos componentes curriculares (Português e Matemática) e são elaboradas com base dos descritores da BNCC.

Para Magalhães e Marsiglia (2013), os professores são responsáveis pela organização do ensino, seleção e organização dos conhecimentos mais elaborados, escolha das metodologias apropriadas para atingir os objetivos estabelecidos no planejamento e dos instrumentos necessários para avaliar seus alunos. Portanto, são capazes de avaliar se os conteúdos foram incorporados e se não foram, bem como sabem estabelecer ações para garantir que os alunos aprendam, considerando as condições objetivas.

Contudo, os professores precisam de liberdade para elaborar, escutar e avaliar seus alunos e o próprio trabalho pedagógico, pois o processo da avaliação precisa ser criteriosamente elaborado e executado. A avaliação envolve a relação entre conteúdo (o quê?), alunos (para quem ensinar?), objetivo (para que ensinar algo?) e recurso (como?) e, como já mencionamos, das próprias condições objetivas (Quadro 32).

Quadro 32 – A relação dos elementos que compõem a avaliação de aprendizagem

Descrições	
Conteúdo (o quê?)	Estabelece o início da prática pedagógica vinculando-se à prática social (ponto de partida), assim como estabelece relação com a problematização (porque é necessário ensinar tais conteúdos?). Considerando os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e em associação com a Psicologia Histórico-Cultural, sabendo que a função na educação é desenvolver os instrumentos psicológicos dos alunos, é necessário que os professores verifiquem se os conteúdos ensinados estão realmente contribuindo com a elevação das funções psicológicas (Magalhães; Marsiglia, 2013).
Aluno (Para quem ensinar?)	Os professores precisam ter claros quais são os conceitos de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento iminente. Precisam conhecer seus alunos para instrumentalizá-los, necessário e responsável pelo domínio dos conhecimentos mais elaborados ensinados nos conteúdos de ensino, ou seja, é preciso conhecer o desenvolvimento humano para ter condições de identificar corretamente quais atividades contribuirão de maneira mais elevada com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Magalhães; Marsiglia, 2013).
Objetivo (Para que ensinar algo?)	Os professores precisam realizar o seguinte questionamento: Os conteúdos que vamos ensinar contribuem com o processo de aprendizagem dos alunos? Todavia, Magalhães e Marsiglia (2013), explicaram que, a preocupação dos professores não devem ser somente suprir as necessidades imediatas dos seus alunos. Para além disso, precisam criar condições dos alunos progredir do concreto ao abstrato e retornar ao concreto pensando. Esse elemento dos objetivos esclarece quais instrumentos psicológicos precisam ser desenvolvidos, visto que se refere à instrumentalização, levando em conta os conteúdos, os alunos e as condições para promover o ensino.
Recurso	Refere-se aos recursos que devem ser utilizados pelos professores para atingir os

(Como?)	objetivos, assim como, está relacionado às condições existentes (quais os melhores meios, considerados às condições objetiva, os professores podem utilizar para alcançar os objetivos elaborados no plano de aula? (Magalhães; Marsiglia, 2013).
---------	---

Fonte: Magalhães e Marsiglia (2013).

Portanto, a avaliação da aprendizagem concerne a um processo complexo que envolve vários elementos, com condições concretas de serem observados pelos professores alfabetizadores, visto que são responsáveis pela organização nas relações sociais dos alunos dentro das escolas, sendo a organização da aprendizagem uma dessas relações, e não somente como mediadores de aprendizagem e aplicadores de avaliações diagnósticas e externas enviadas regulamente pelas secretarias de educação.

Outrossim, a avaliação da aprendizagem não deve ser realizada mediante a utilização unitária de um instrumento avaliativo. Os professores alfabetizadores podem utilizar diversos instrumentos adequados aos objetivos, para verificar se os alunos estão e o que estão aprendendo, como avaliação em “[...] grupo, duplas ou individualmente; por meio de redações, testes, observações do dia a dia, resolução de problemas, desenhos etc.” (Magalhães; Marsiglia, 2013, p. 246). Vale lembrar que algumas dessas estratégias avaliativas foram mencionadas pelos professores alfabetizadores.

Para Magalhães e Marsiglia, (2013), “[...] a avaliação deve deflagar um processo qualitativo das práticas pedagógicas que dialeticamente observa os resultados e orienta novos encaminhamentos” (p.245), uma vez que a avaliação se situa como elemento de mediação no interior da prática educativa, possibilitando a estruturação de novos processos de ensino que provocarão novas aprendizagens. Ainda ressaltaram que é necessário estabelecer critérios objetivos e claros de avaliação da aprendizagem e explicá-los para os alunos, indicando como serão avaliados (Magalhães; Marsiglia, 2013).

Acerca dos alunos com mais dificuldade no processo da alfabetização e aqueles com alguma deficiência, foram utilizadas várias estratégias pedagógicas para contribuir no processo de alfabetização, como: jogos; dinâmicas; acompanhamentos e atividades adaptadas; trabalhos individuais, em dupla e em grupos; quebra-cabeça; alfabeto móvel e trabalho realizado em parceria com os profissionais de apoio e com os responsáveis pelas crianças (Quadro 33).

Quadro 33 – Trabalho dos professores alfabetizadores com os alunos com mais dificuldades no processo da alfabetização e com aqueles com deficiência

Professores	Como você trabalha com os alunos com mais dificuldades no processo da
--------------------	--

alfabetizadores	alfabetização, inclusive com os inclusos?
Mafalda Escola A	“[...] Muitas vezes a atividade adaptada é um jogo. A atividade adaptada é uma dinâmica que faz na sala de aula. É uma estratégia que a criança possa acessar. A criança que não fala, que não se movimenta, que só pisca os olhos e só escuta, precisa de uma atividade oral. De uma música, de uma brincadeira, de uma dinâmica de grupo falada para ele ouvir. Porque não faz sentido nenhum fazer um monte de tarefa e mandar para o menino e o pai achar que isso está sendo nada adaptado. Algumas crianças que percebo que, apesar dos transtornos, da deficiência, acompanham as atividades comuns a toda turma, continuam com as mesmas atividades. Até porque, no primeiro ano, as atividades dos livros didáticos são muitas de coordenação motora, ainda tem muita pintura. Agora, se alguma atividade está além do entendimento da criança, passo outra. Na sala de aula, trabalho principalmente com jogos com essas crianças. Agora, as tarefas de casa geralmente são as mesmas. A não ser que a criança não tenha condição, aí vai outro tipo de atividade. Por exemplo, um aluno desse que não escreve, a tarefa de casa vai ser uma pesquisa, vai ser ouvir alguma coisa. E nem sempre a família registra para fazer. Só que também nem sempre a família realiza”.
Rebecca Escola C	”Com atividades diferenciadas, comum para todos no ponto de vista do conteúdo, porém, com aqueles com mais dificuldade e com deficiências, tenho um olhar singular e cuidadoso”.
Roberta Escola C	”Trabalho com materiais adaptados e jogos, como quebra-cabeça e alfabeto móvel, para que os alunos possam conhecer o alfabeto, as letras e os traçados das letras. Mas precisa ser um trabalho em parceria com os responsáveis pela criança e também com o profissional de apoio”.
Fabiana Escola D	”Busco trabalhar em grupos e com atividades diferenciadas para lidar com as crianças com mais dificuldades e com deficiências, com o objetivo de que elas saiam do primeiro ano reconhecendo as letras. Fico preocupada com essas crianças que aprendem lentamente, apesar de que cada criança tem o seu tempo de aprender”.
Isabel/ Escola E	”É o trabalho realizado em parceria com as famílias. Sempre chamamos as famílias para lembrar da importância da frequência e de trazer o material didático para a escola. Com esses alunos, realizo agrupamentos produtivos. Aqueles que sabem mais ensinam aqueles com mais dificuldade, mas com minha supervisão”.
Lu Dama Escola F	”Trabalho com atividades adaptadas. Aplico essas atividades ou tenho apoio de outros colegas que ajudam nesse processo”.
Cecília Escola G	”Trabalho com jogos. Tento sempre trazer o lúdico, pois acho que é a melhor forma de facilitar o processo de aprendizagem”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

A última é uma realidade crescente e desafiante presente na educação que precisa ser vista com responsabilidade, pois as crianças com deficiência precisam ser inseridas efetivamente nas atividades escolares e na sociedade. No âmbito da escola, somente a matrícula não garante a inclusão e a alfabetização, sendo necessário promover um ensino fecundo: “[...] aquele que se adianta ao desenvolvimento e não o segue a reboque” (Padilha, 2020, p. 112). Portanto, um ensino que se preocupa com organização da prática educativa, possibilitando que as crianças tenham acesso aos conhecimentos mais elaborados e consigam sistematizar os conceitos aprendidos socialmente.

As atividades realizadas pelos professores alfabetizadores foram estratégias pedagógicas válidas de inserir e facilitar o acesso dos alunos aos conteúdos trabalhados em sala de aula. No entanto, é importante que não sejam realizadas de qualquer maneira, pois é

um trabalho que exige pesquisa e planejamento para selecionar caminhos adequados que possibilitem o desenvolvimento das crianças. Ou seja, que não sejam executadas apenas para promover momento de socialização com os colegas e professores, mas sim para elevar as potencialidades máximas dos alunos (funções psicológicas superiores).

A escola que consegue realizar o trabalho da inclusão efetivamente (ensino fecundo) com as crianças com deficiência já conseguiu compreender que “[...] a base biológica é transformada pela cultura (educação) e que o domínio da cultura (conhecimento) somente acontece pela mediação dos significados, pela mediação dos signos” (Padilha, 2020, p. 120). Os professores alfabetizadores que trabalham com alunos com deficiência precisam refletir sobre isto: descobrir o que eles já sabem fazer; qual área já foi desenvolvida e qual precisa de atenção; próximo passo que deve ser realizado e como fazer; nível de atenção que precisa e como deve organizar e desenvolver a prática pedagógica (Padilha, 2020).

Essas reflexões são relevantes, necessárias e devem ser observadas pelos professores alfabetizadores no momento do planejamento das aulas, nas reuniões pedagógicas, nas pesquisas e na formação continuada, pois podem contribuir com o desenvolvimento do trabalho com essas crianças. Cabe destacar que os professores das salas de aulas regulares e professores do AEE que atendem na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) precisam, além de condições de trabalho, de formações contínuas acerca da temática da educação inclusiva, preferencialmente, fundamentadas em teorias dialéticas.

Trata-se de formações continuadas de professores alfabetizadores que trabalham ou não com crianças com deficiência e que valorizam a escola, os autores clássicos e os espaços de discussões, negando aquelas formações baseadas em teorias hegemônicas (senso comum, pragmática e imediatista), comprometidas com os valores do capitalismo, portanto, com a propriedade privada e a negação do processo de inclusão. Essas formações defensoras da pedagogia empresarial, que vêm influenciando historicamente a educação brasileira, pregam que se os professores tiveram atividades (coletâneas) para trabalhar com os alunos em sala de aulas e prepará-los para atuar no mercado de trabalho, cumpriram com sua função de ensinar e os alunos o direito de aprender (Padilha, 2020).

Ainda conforme Padilha (2020), considerando-se que vivemos em sua sociedade capitalista excludente, é na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural que estão localizados os fundamentos e meios válidos de organização da prática educativa,

resultando na elevação cultural dos alunos com deficiência e na superação do discurso de inclusão do senso comum.

Em relação às avaliações externas, a maioria dos professores alfabetizadores demonstrou preocupação com os seguintes aspectos: preparação/treinamento dos alunos; influência dentro da escola, no trabalho docente e na formação continuada de professores; exclusão dos alunos com laudos e daqueles com mais dificuldades dos programas educacionais de reforço escolar; competições; premiações, dentre outros. Apesar de poucos, mesmo identificando os elementos citados anteriormente, alguns alfabetizadores mostraram concordar com a maneira com que as avaliações externas eram realizadas (Quadro 34).

Quadro 34 – Concepções dos professores alfabetizadores acerca das avaliações externas

Professores alfabetizadores	Qual sua opinião sobre Avaliação Externa do Índice da Educação Básica (IDEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), no caso, o SPAECE-Alfa?
Mafalda Escola A	<p>“Como professora, me cobro muito, sinto um peso muito grande, porque esse meu aluno que vai para o segundo ano, se ele chegar lá, é com defasagem. Vai haver um julgamento para quem? Para quem era professor dessa turma. O que foi feito com essa criança? Observo que, por conta dessa cultura de cobrança externa, por conta dos resultados das avaliações, os professores acabam julgando uns aos outros. Fica aquele clima de competição para ver qual turma/sala foi melhor avaliada. No início do ano, sempre tem aquela lavagem de roupa suja (Como que essas crianças chegaram desse jeito? O que foi que esses meninos fizeram no passado. Por que estão assim?). Essa cultura de competitividade provoca nos professores um ambiente de meritocracia. Se a minha turma foi a melhor na avaliação externa, fui a melhor professora. E essa cultura de avaliação fica naquele sentimento de que o professor sempre tem que atender às exigências de fora. Deixam de trabalhar, às vezes, alguns conteúdos essenciais para o desenvolvimento das crianças. As crianças são treinadas, porque muitas, quando chegam no terceiro ano, chegam lá com um monte de reclamação (Como esses meninos estavam tão bons e ainda chegam com defasagem no terceiro ano?) Uma charada que ninguém consegue responder. E esse sentimento de cobrança também está presente no primeiro ano, entendeu? Porque não queremos que os alunos cheguem com muitas dificuldades para não respingar nas avaliações externas, porque sabemos que o nosso trabalho também é avaliado. Os alunos do segundo ano fazem bastante simulados para realizar essas avaliações externas. E as avaliações diagnósticas de rede que o primeiro ano faz, né? No caso, até 2023, que eles estavam fazendo, a orientação que recebemos da escola é que essas avaliações fossem retomadas, corrigindo todas as questões com os alunos”.</p>
Juliana Escola A	<p>“A escola gira em torno do segundo e do quinto ano, né? Parece que gira em torno dessas provas, ao invés de girar em torno do aprendizado do aluno. Você pode dizer, mas não é contraditório, pois o aluno tem que ter aprendido para fazer essa prova? Ele é treinado para fazer a prova. Ele não aprendeu, ele treinou. Já deixei de acreditar nessas provas. Não foco mais nessas provas, apesar das cobranças. Porque às vezes você foca nisso e acaba esquecendo de outras ações pedagógicas que precisam ser desenvolvidas com os alunos. Sobre a prova ADR, acho meio contraditório, sabe? Por exemplo, no início do ano é feita uma ADR com textos imensos com a letra de imprensa e difícil. Lá para o fim do ano, eles colocam outra bem fácil, com textos com letra bastão, para dizer que os alunos estão bem, sabe? Acho fora da realidade essas ADR, pois é aplicada mecanicamente para dizer que foi realizada. Acho que deveria entregar mais trabalho para melhorar a aprendizagem das crianças, ao invés dessas provas, porque às vezes você não consegue medir realmente a real situação dos alunos. Tenho muitas críticas em relação a isso,</p>

	devido ao que as escolas estão fazendo para alcançar bons resultados. Esse treinamento de alunos, ao invés de ficar focando na real aprendizagem deles. Acho que já perderam o objetivo de fazer com que a alfabetização dos alunos realmente acontecesse. Acho que saiu um pouco desse foco. Acredito que a avaliação deveria ser realizada de outra maneira. Essas avaliações impactam também nas formações continuadas e no trabalho desenvolvido dentro das escolas”.
Helena Escola A	“Toda avaliação serve para fazer uma leitura de como está acontecendo o processo de aprendizagem dentro das escolas, certo? Acredito que sirva para pensar sobre o trabalho feito dentro da sala de aula, quais conteúdos e competências foram alcançados, e a partir do resultado, realizar as intervenções. É importantíssimo, mas não podemos viver em função dela, seja a ADR, seja o SPAECE ou qualquer outra avaliação externa. Ah, vou trabalhar em prol da avaliação. Isso acontece muito. Preparar o aluno para resolver uma avaliação. Preparo meu aluno dentro das competências que ele precisa ter, daqueles conteúdos da série, se avaliação abordar o que já ensinei, ele saberá fazer a avaliação. Os resultados dessas avaliações não são fiéis. São manipulados. Existem simulados que acontecem para que o aluno possa treinar para fazer a prova. Ah, isso é você que quer? Não. Faço parte de uma rede e, querendo ou não, estou ali dentro daquela rede. Enquanto professora, posso fazer o quê? Posso trabalhar para que elas aprendam a ler, escrever e intervir naquela habilidade que elas aprenderam e que não virem soldadinhos de chumbo. Se ele aprendeu, não vai precisar treinar. Mas existem sim treinamentos”.
Paula Escola B	“Não gosto do SPAECE. Sou contra essa prova. Deveria ser uma prova que não fosse uma festa, porque fazem da prova uma festa. Que fosse mais a questão da aprendizagem. Claro que você tem que comemorar, mas querendo ou não, fica uma disputa de escolas. Para você conseguir recurso para uma escola, tem que passar por uma prova, por uma competição. As ADRs já ajudam um pouco, mas nem sempre vêm bem direcionadas, pois vinham provas com textos grandes e que a criança não consegue compreender. E a do IDEB, acho importante para você ver essa questão de frequência de aluno, como é que está a escola, pois quem falta não aprende”.
Rebecca Escola C	“As avaliações de Rede, Saeb e SPAECE são importantes para nós, professores e para os alunos. Veja bem, se não existissem, os professores caminhariam de qualquer jeito, pois não teriam cobranças. Como professora, quando tem uma avaliação dessa, se o meu aluno vai bem, então o que ensinei foi aprendido. Isso é um incentivo para os professores e também para os gestores, pois conseguem visualizar os pontos que precisam ser melhorados. Os dados do Saeb e SPAECE são de suma importância. É necessário, sim, ter as avaliações. Sou favorável. Próximos das realizações dessas avaliações, aplicamos simulados dos conteúdos e das habilidades que são cobrados, principalmente do SPAECE, com o objetivo de treinar os alunos”.
Thaís Escola D	“A avaliação do SPAECE é realizada com os alunos do segundo ano, mas já começamos a prepará-los no primeiro ano. O objetivo é que cheguem lá com aprendizagem significativa e consolidada para realizar a prova. A rede, o Distrito de Educação e a escola se preocupam com a avaliação do SPAECE e há uma certa cobrança para alcançar bons resultados, sufocando os professores com as demandas de trabalho. Os conteúdos cobrados são somente de matemática e português em detrimento das demais disciplinas. As outras são deixadas de lado, todavia, a preocupação deveria ser com a aprendizagem da criança”.
Lu Escola E	“Pronto. Desde o começo das formações, falo dessas avaliações. Acho um absurdo, pois a criança precisa ler o que não sabe. Não precisam fazer essa avaliação das crianças para saber como foi que elas chegaram. É cansativo. É uma avaliação que não mede nada. Se o aluno acabou de chegar no primeiro ano, como ele vai saber ler, pois na Educação Infantil prioriza o brincar? Então, a dificuldade é essa daí. A prova era para avaliar aquilo que eles aprenderam e foi trabalhado na Educação Infantil”.
Isabel/ Escola E	“Na formação, discutimos muito a questão das avaliações externas. Eles sempre estão trazendo sugestões, pois trabalhamos com simulados. Os simulados que trabalhamos na sala de aula são bons. Às vezes até brinco com os meus alunos: crianças, vamos fazer uma prova que parece de vestibular, mas não é. É uma prova bem escrita e às vezes difícil, mas válida. Tiro o meu planejamento e dou reforço, para que a minha turma esteja bem no dia da prova do SPAECE, para que o meu aluno saiba ler e escrever o nome dele, que é uma coisa fundamental”.

<p>Cecília Escola G</p>	<p>“Acho injusto, pois mandam uma prova para crianças que não foram preparadas. Nunca viram uma prova e se deparam com uma prova com 22 questões. Eles não sabem nem passar para a próxima página. É muito cansativo, pois temos que ficar o tempo todo passando nas mesas e virando a folha para os alunos. Eles se perdem. Aquela prova não vai medir a capacidade deles. Como a formação do segundo ano é pela Editora OPET, eles não falam muito na avaliação, pois trabalham mais o material deles. Sofremos pressão mesmo é na escola, pois os alunos precisam ler e escrever para fazer uma prova. Tem a cobrança e a correria. Precisa identificar logo os alunos com laudos para tirar logo do sistema. Alunos com laudos não influenciam no resultado da prova. É um processo injusto. Chega à pessoa do Aprender Mais e temos que dar prioridade para aquelas crianças que têm condições de evoluir. Ou seja, aquela outra não vai aprender. Se tiver o laudo, então, a criança é esquecida”.</p>
<p>Fernando Escola G</p>	<p>“A avaliação diagnóstica de rede melhorou muito. No começo, era uma prova extremamente confusa. As crianças recebiam um gabarito extremamente difícil de preencher. Eles simplificaram essas partes, colocaram uma prova mais objetiva, com questões que estão mais dentro do que eles estão estudando. Nós que fazemos a prova, terminamos, recolhemos, colocamos a nota no sistema e depois nunca mais vê. Não, gosto de pegar o gabarito, depois que passo para o sistema, vou trabalhar as questões das provas e corrigir com eles. Vejo o que erraram, quais estratégias para acertar, o que faltou de atenção na questão, se tinha alguma pegadinha. É assim que gosto de trabalhar. Agora, o SPAECE, sou extremamente crítico da forma como é tratado. O SPAECE é tratado quase como um Enem das escolas do ensino fundamental. É uma competição extremamente grande e injusta. Uma escola que tem seis turmas está competindo com uma escola que tem duas, como se fosse o mesmo. As escolas dão importância demais e acabam esquecendo as outras turmas, terceiro e quarto ano. Às vezes, o primeiro ano fica esquecido também. Acaba tomando toda atenção da escola. Na fase da premiação, que também já é algo estranho ter uma premiação, mas os alunos que fizeram uma boa prova não participam, porque a premiação acontece meses depois. Fazem a prova em outubro, a premiação é em junho do próximo ano, os alunos nem ficam sabendo de suas notas. Eles passam o ano inteiro estudando para fazer uma prova e, quando sai o resultado, não são informados. E quando chega a premiação, as escolas caem de novo no que falei da formação, se infantilizam demais. Professor com cabelo pintado de verde, com vuvuzela, com tambor e camisas verdes personalizadas. Não estamos no carnaval. É uma premiação do esforço dos professores, precisamos levar a sério. É feito como se fosse carnaval das escolas, todo mundo pintado e uma querendo chamar atenção da outra. Se as crianças fizessem a prova em novembro, era para fazer de uma forma que, em dezembro, ou no mais tardar em janeiro, fevereiro, as escolas recebessem a premiação, levassem essas crianças que participaram para lá, para ver. A escola está recebendo um prêmio por causa dessas crianças, por causa desses professores. Eu sou muito crítico do SPAECE. Não sou tão crítico da avaliação de rede, tem seus problemas, mas não dá para o professor contornar. E eu acho que falta uma melhor condução dessas avaliações”.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Acerca das críticas, os professores alfabetizadores sofrem pressões por resultados das escolas/gestores escolares, cobrados também pela SME/Fortaleza, ao ponto de usarem o tempo de planejamento para trabalhar com as crianças com mais dificuldade no processo de alfabetização, com ênfase dos componentes das avaliações externas. Consideramos que, realizado dessa maneira, nos momentos em que foram retirados de sala, os alunos não tiveram acesso aos outros campos dos conhecimentos necessários na/para formação humana. Ademais, os professores alfabetizadores tiveram prejuízos, pois o planejamento escolar, conquistado com base na luta histórica da categoria e dos sindicatos, deveria ser utilizado para

planejar aulas, correções e elaborações de atividades, além de participação em reuniões escolares e em formação continuada interna e externa.

Além disso, afirmaram que os alunos são preparados/treinados antes das realizações das avaliações externas por meio de simulados que trabalhavam os mesmos componentes (Língua Portuguesa e Matemática) das avaliações externas. As formações continuadas foram impactadas, pois trabalharam com temáticas das avaliações e com os descritores que os alunos erraram, mostrando como os professores alfabetizadores poderiam trabalhar os mesmos assuntos em sala de aula.

Sobre os Monitores de Aprendizagem do Programa Mais Alfabetização, Programa Alfa 3 e Alfa 1, 2 e 3, que agora se chama Programa Aprender Mais, os professores de alfabetização devem escolher e focar apenas nos estudantes que conseguiram melhorar no aprendizado. Isso quer dizer que eles deveriam olhar para os alunos que podiam ajudar nos resultados das avaliações externas das escolas. Os alunos que tinham mais dificuldades e aqueles que tinham laudos eram deixados de lado, ou como foi dito, esquecidos. Como já mencionamos, os Monitores de Aprendizagens desses programas eram voluntários, portanto, sem direito trabalhista e muitas vezes não tinham formação acadêmica apropriada.

As avaliações externas promoveram competição entre os professores alfabetizadores, visto que os melhores professores eram aqueles que se esforçaram bastante e conseguiram atingir os resultados das avaliações externas. Consequentemente, podemos concluir que os demais alfabetizadores eram vistos como aqueles que não fizeram o mesmo trabalho, visto que não alcançaram os mesmos resultados.

Sobre esse assunto, os professores alfabetizadores dos 1º anos, não avaliados pelas avaliações externas do SAEB e SPAECE, devido ao clima de cobranças dentro das escolas, competições e aos esforços realizados pelos professores alfabetizadores dos 2º anos, participantes das avaliações externas, demonstraram que se sentiam pressionados e com medo dos julgamentos dos colegas, pois seus alunos seriam avaliados no ano seguinte. Mencionaram que, além de aplicar a Avaliação Diagnóstica de Rede, receberiam orientações para retomar os descritores que os alunos erraram, com o objetivo de que aprendessem.

Não tem problema os professores alfabetizadores trabalharem novamente com os alunos os conteúdos que não foram incorporados. Todavia, é preocupante quando usam desta estratégia para treiná-los, enquanto o objetivo real deveria ser com o aprendizado das crianças. Portanto, devido às cobranças por resultados, os alunos do 1º ano já estão sendo

preparados/treinados para realizar as avaliações externas do SAEB e do SPAECE-Alfa nos 2º anos, mediante a Avaliação Diagnóstica de Rede.

Ainda acerca da preparação/treinamento de alunos, embora a maioria dos professores alfabetizadores tenha demonstrado preocupação, uma professora substituta afirmou que, embora trabalhasse para alfabetizar seus alunos e não para treiná-los, lembrou que faz parte de uma rede de ensino, portanto, precisava cumprir com as determinações que recebe.

Em relação às premiações, nos momentos que as escolas receberam seus prêmios pelos resultados alcançados no SPAECE-Alfa, eram como se fosse uma festa (Carnaval das Escolas), visto que os professores alfabetizadores usaram vuvuzelas, pintavam os cabelos de verde e vestiam camisas personalizadas. A cor verde significa que as escolas estavam na situação *Suficiente* e *Desejável* no processo da alfabetização, conforme os critérios do SPAECE-Alfa (Quadro 1).

No que se refere aos professores alfabetizadores que demonstraram concordar com a maneira pela qual essas avaliações são realizadas, os entrevistados mencionaram que os simulados eram bons e bem elaborados e as avaliações externas eram importantes para orientar o trabalho dos professores e gestores, pois possibilitava identificar os descritores que precisavam ser trabalhados, e quando os alunos conseguiam alcançar os resultados esperados, aprenderam o que ensinaram. Todavia, as mesmas alfabetizadoras afirmaram que os alunos são preparados/treinados antes da realização das avaliações externas.

Os relatos dos professores alfabetizadores reforçam as críticas mencionadas por Freitas (2012, 2013, 2016, 2018). Na verdade, as avaliações externas que trabalham somente com duas disciplinas não têm condições de medir a qualidade da educação pública, especificamente no processo de alfabetização, pois estão baseadas “[...] em ‘competências e habilidades’ consideradas básicas para o desenvolvimento do estudante (uma ‘matriz’ de referência para a avaliação)” (Freitas, 2016, p. 143). Com bases nessas referências, são elaboradas as avaliações externas, que, se forem alcançadas, significa que as referências foram trabalhadas pelas escolas e aprendidas pelos alunos, não sendo mais necessário discutir sobre qualidade da educação (Freitas, 2016).

A pressão que as escolas e os professores alfabetizadores sofrem para atingir as metas estabelecidas pelas avaliações externas pretende avançar com projeto de privatização da escola pública, responsabilizando professores e gestores pelos fracassos no aprendizado dos alunos para implementar (em curso) uma educação pautada nos princípios da Nova Gestão

Pública (meritocracia, resultado, premiação, desqualificação docente), que ocasionam intencionalmente aquilo que os professores alfabetizadores de Fortaleza citaram: medo; disputa; julgamento; competição; cobrança, dentre outros.

Os alunos realizaram avaliações/simulados frequentemente. Sendo assim, para além do pacote de descritores considerados pelas avaliações externas que os alunos precisam aprender para serem considerados alfabetizados, é necessário averiguar se os alunos estavam sendo alfabetizados no Ciclo Inicial da Alfabetização. Os estudantes dos 1º anos continuam no processo inicial de alfabetização, que começa na Educação Infantil, e os estudantes dos 2º anos, conforme o PAIC e a SME/Fortaleza, deveriam finalizar essa escolaridade alfabetizados. Desse modo, perguntamos aos professores alfabetizadores se os alunos dos 1º e 2º anos estavam sendo alfabetizados ou estavam chegando ao 3º ano ainda com dificuldades (Quadro 35).

Quadro 35 – Alfabetização dos alunos

Professores alfabetizadores	As crianças estão sendo alfabetizadas?
Juliana Escola A	“Acredito que muitas crianças não estão sendo alfabetizadas. Por mais esforço que você tenha como professor, quando chega em agosto, o foco da escola e do Distrito de Educação, é com os simulados. As crianças precisam desenvolver os descritores cobrados nessas avaliações externas e acaba sendo uma coisa bem mecânica. Ah, mas eu não quero fazer isso, mas você é obrigado a fazer simulado toda semana. Você não consegue fazer outra atividade além dos simulados. Ainda tem as correções dos simulados. Você faz a intervenção dos descritores que a criança não foi bem. Na outra semana, faz outro simulado. Entendeu? Então gira em torno dos resultados das avaliações”.
Paula Escola B	“Há dez anos, há nove anos, vinham pouquíssimos sem estarem alfabetizados, mas agora é a grande parte chega no terceiro ano com dificuldade de leitura e escrita. Eles não têm compreensão do texto. Eles leem, mas não entendem. A turma da tarde está com uns 10 alunos que lê somente palavras. Então, é muito difícil, muito difícil. Às vezes acho que não dou a aula para eles. A grande maioria não vem alfabetizada”.
Roberta Escola C	“Dentro do universo do primeiro ano, então. Digo, daquilo que é esperado para esse ano. Quando vejo que meu aluno sabe escrever, usar letras, números, reconhecer letras, escrever da direita para esquerda, de cima para baixo, diferenciar letras e números, ele foi alfabetizado. Todavia, não é o nível que esperamos, pois existem diversos fatores que atrapalham, como condições da escola e falta de acompanhamento da família”.
Thaís Escola D	“Sim. Para além dessa questão da avaliação externa, estão sim. A maior satisfação do professor é perceber que seus alunos aprenderam. Isso é muito satisfatório. Vejo isso nos registros dos meus alunos, nas avaliações e dos portfólios. A criança chegou sem conhecer as letras e saiu do primeiro para o segundo ano escrevendo palavras e fazendo frases”.
Fabiana Escola D	“As minhas crianças, a grande maioria, já saem com uma bagagem muito boa. Já sabem ler, já saem alfabetizadas. Gostaria muito que todas as crianças já estivessem nesse processo avançado, mas infelizmente não é possível, pois temos muitas crianças com deficiência e realmente não há como saírem alfabetizadas, mas realizamos o possível para reconhecerem as letras”.
Lu Dama Escola F	“Eu nunca peguei uma turma 100% alfabetizada. Nem todas. Os que chegam alfabetizados têm acompanhamento da família em casa. É aquela família que tem o comprometimento de realizar as atividades de casa, estuda com o próprio filho e incentiva

	a aprendizagem. Agora, aqueles que os pais não acompanham apresentam mais dificuldade e não consolidam o processo da alfabetização”.
Fernando Escola G	“Parcialmente. Parte deles está. Esse ano, por exemplo, recebi turmas muito boas, então, posso dizer que uns 70% a 80% estão. Não são aqueles 95%, 97% que a prefeitura costuma dizer, mas uns 70% a 80% estão alfabetizados mesmo. Outros anos, não. Já cheguei a receber turma no segundo ano, no terceiro, que 40%, 30% dos alunos estavam alfabetizados. Os números são muito mascarados. Acaba pegando uma fama ruim porque, no segundo ano, o aluno estava tão bem, como no terceiro ano caiu tanto o nível. Aí complica, né? Fica feio para os professores do terceiro ano”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Conforme o quadro acima, os professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos afirmaram que os alunos foram alfabetizados ou que a maioria conseguiu ser alfabetizada, considerados os conhecimentos próprios para cada série/ano. Entre aqueles que não tiveram êxito estavam os alunos faltosos, sem acompanhamento familiar e com deficiência. Acerca do acompanhamento familiar, embora seja importante e necessário acontecer, a escola e os professores comumente assumem o pressuposto de que há uma família idealizada que possui condição de realizar essa parceria. Sendo assim, é necessário cuidado, pois nem sempre os filhos são criados pelo pai e pela mãe, mas por outros familiares mais próximos (irmão/irmã, avô/avó, tio/tia, etc), e que também podem não apresentar condições objetivas de criá-los. O seja, a escola e os professores podem contar com o apoio dos responsáveis pelos alunos dentro os limites possíveis, contudo, não podem transferir à responsabilidade de ensinar.

Entretanto, uma professora alfabetizadora, em referência aos alunos dos 2º anos, citou que muitos alunos não estavam sendo alfabetizados, pois, a partir do mês de agosto, a preocupação dos Distritos de Educação e das escolas (podemos acrescentar da própria SME/Fortaleza) era treinar os alunos. Devido à quantidade de simulados e intervenções que tinham que realizar com os alunos, não tinham tempo de desenvolver outras atividades. A prática sucessiva de aplicação de simulados tinha como finalidade trabalhar novamente com os alunos os descritores das avaliações externas que obtiveram mais erros. Portanto, a partir de agosto, antes da aplicação das avaliações externas, as crianças passavam por um processo intenso de treinamento dos descritores.

Já os professores alfabetizadores dos 3º anos disseram que nem todos os alunos chegavam alfabetizados, apresentando dificuldade de leitura, escrita e compreensão textuais e alguns sabiam ler somente palavras. Os alunos que conseguiram ser alfabetizados foram aqueles que tiveram acompanhamento familiar.

Alguns alunos dos 2º anos, que foram considerados alfabetizados, visto que conseguiram atingir as metas das avaliações externas, não apresentavam o mesmo

desempenho nos 3º anos, fato que colocava os professores alfabetizadores dos 3º anos em situação constrangedora. Como já mencionamos, as avaliações externas provocavam julgamentos, ou seja, as dificuldades apresentadas pelos alunos, já nos 3º anos, eram de responsabilidade dos professores alfabetizadores atuais, que não fizeram o suficiente para mantê-los no mesmo padrão.

Portanto, com base nos relatos dos professores alfabetizadores, ainda existem crianças, filhas da classe trabalhadora, que ainda não estão sendo devidamente alfabetizadas. A alfabetização é fundamental na formação da criança, pois contribui no processo de ascensão de posições de representações sociais mais elevadas (Coelho; Mazzeu, 2016; Miranda, 2020; Martins; Marsiglia 2015). Trata-se de uma alfabetização que perpassa o aprendizado do pacote de descritores cobrados pelas avaliações externas e do campo da simbolização, da decodificação e da codificação, permitindo que os alunos possam acessar os pensamentos sobre a língua materna e compreendam a funcionalidade social da alfabetização, do processo de humanização e emancipação, necessários para superar/resistir aos ataques do capitalismo.

6.5 Trabalho e consciência

As categorias trabalho e consciência estão vinculadas. É através do trabalho que os seres humanos conseguem criar meios de estabelecer relação com a natureza e com os outros seres humanos, transformando, transformando-se e se realizando enquanto seres sociais. É pelo trabalho que os seres humanos conseguem produzir, ver e compreender o mundo em sua volta, o mundo humano. Portanto, sendo o trabalho um pilar na formação social dos seres humanos, decorre daí que a consciência dos seres humanos emana do processo de trabalho (Marx; Engels, 2019).

Inicialmente, manifesta-se como consciência do próprio meio natural que os seres humanos fazem parte. No entanto, não deixa de ser social por esse motivo, pelo contrário, vai se desenvolvendo conforme as relações sociais estabelecidas no processo de trabalho, expressando as contradições do mundo real. Sendo assim, a consciência não surge das aquisições externas e do produto do mundo das idealizações dos seres humanos, mas sim das relações realizadas pelos seres humanos ao longo da história, logo, em um processo contínuo e dialético (Macedo, 2019).

Entretanto, a sociedade o capitalista se apropria do trabalho produzido, transformando-o em uma atividade alienada e degradante, causando sofrimento e alienação aos trabalhadores

(Marx, 2004). Dessa forma, a consciência sofre com o processo de alienação, visto que o capitalismo e suas formas ilusórias da consciência conseguem fazer com que os trabalhadores reproduzam uma consciência falsificada da própria realidade que vivem, diferente daquilo que, de fato, é real. Para Macedo (2019), isso acontece porque a classe dominante não tem o interesse de mostrar os verdadeiros interesses por trás das relações sociais de produção (exploração e controle de todos os sentidos dos trabalhadores), sobretudo ao saberem que a consciência verdadeira (correta da realidade/consciência para si) contribui com o processo da organização social, superação do trabalho alienado, dentre outros.

Destarte, o trabalho no capitalismo impede a realização dos seres humanos e satisfações dos trabalhadores. Os trabalhadores se sentem estranhos ao trabalho que realizam, aos resultados e a si mesmos, uma vez que suas atividades laborais não são uma expressão de sua essência, mas sim um meio de sobrevivência, não sendo diferente na profissão docente. Nesse sentido, perguntamos aos professores alfabetizadores se eles se sentem realizados e satisfeitos com o trabalho que executam. Apesar de ser um trabalho cansativo, estressante, desafiador e árduo, os professores afirmaram que ainda estavam realizados com a profissão e com o trabalho que realizavam, especialmente quando os alunos demonstravam aprender. Contudo, estavam insatisfeitos com as condições de trabalho que tinham, tais como, por exemplo, salas com muitos alunos; inclusão; materiais; infraestrutura; acompanhamento dos familiares; e cobranças por resultados devido às avaliações externas (Quadro 36).

Quadro 36 – Satisfação e realização dos professores alfabetizadores com a profissão docente

Professores alfabetizadores	Você se satisfaz com o seu trabalho? Se sente realizado (a)?
Mafalda Escola A	“Gosto muito do meu trabalho, porém é muito exaustivo. É exaustivo mesmo. E a cada ano o desafio fica maior. O principal desafio são as crianças especiais. Isso tem sido um desafio muito grande, porque tem muitos na sala. Às vezes, me sinto incapaz, sabe? Por conta disso. Outro ponto que me deixa insatisfeita é a superlotação das salas. E outra coisa que me deixa muito insatisfeita é justamente sobre esse peso que essas avaliações externas colocam nos ombros dos professores. Fazem com que os professores disputem entre si, julguem uns aos outros. E esse ambiente de competição, essa cultura, não tem sido saudável e tem me deixado bastante insatisfeita com o meu trabalho. E olha que nem sou do segundo ano, mas fica aquele ranço com as professoras do primeiro ano porque alguns alunos com dificuldades passaram para o segundo ano”.
Helena Escola A	“Sou muito feliz dentro da minha escolha de ser professora. Já tive outras oportunidades. Às vezes fico pensando em fazer outra coisa, mas não consigo. Escolhi ser professora porque eu trabalhava com um projeto social no bairro. Eu tinha um interesse particular que era ver o povo da periferia alcançar e conquistar o que quiser. Ser uma professora é questão pessoal, tanto que, quando trabalhava em escola privada, não era tão feliz como sou trabalhando na escola pública. Na escola privada, querendo ou não, somos vistos como mercadoria e não como professores que podem contribuir com a transformação social. Era o meu meio de ganhar, de sobreviver financeiramente. Não era um espaço

	onde eu era importante. Hoje trabalho em escola pública, não sou professora efetiva, sou substituta, mas a escola pública é um espaço de acreditar. Sonho em viver a revolução. Sonho em poder ver o trabalhador ter um salário, não só com o mínimo, mas um salário onde ele possa escolher o que fazer e ter lazer. Que ele possa escolher o momento de lazer, não uma vez no ano, mas que possa ter esse momento quando quiser. Sonho também em ver o menino de periferia escolhendo um curso, uma universidade”.
Regina Escola C	“Bom, é uma pergunta que preciso pensar, mas diria que gosto do meu trabalho. Ele me satisfaz, sim, ainda. Ele me satisfaz, sim. É ainda muito bacana o que faço. Todavia, está ficando cada vez mais cansativo e estressante”.
Thaís Escola D	“Sinto. Sou muito grata, apesar das dificuldades e do trabalho árduo e desafiador. Ultimamente, mais ainda com os problemas da falta de inclusão e acompanhamento das famílias, porém, sou realizada. Às vezes, questiono: se eu não fosse professora, o que eu seria? Acho que seria professora novamente”.
Fabiana Escola D	“Estou realizada, pois já estou há muitos anos na sala de aula, principalmente trabalhando com alfabetização. Mas gostaria muito que houvesse uma forma melhor de avançar com a aprendizagem de todas as crianças”.
Lu Escola E	“Muito. Trabalho na prefeitura do mesmo jeito que trabalhava na escola particular. Sempre fui responsável com o que fazia. Então, me sinto supersatisfeita. Tenho carga horária reduzida e passo minha tarde fazendo coisas para eles. O meu planejamento é aqui na escola, pois acho importante compartilhar experiência com os colegas, mas trabalho muito em casa. Faço jogos para eles, anotações e tudo que eles precisam”.
Isabel/ Escola E	“Sim, me sinto realizada com o trabalho que realizo”.
Roberta Escola F	“Ah, me realizo. É uma realização, é uma satisfação. Para quem é alfabetizador, ver a conquista das crianças ao longo do ano é muito gratificante. É um trabalho que não é fácil, encontramos vários empecilhos, desde o familiar, o social e até mesmo na escola, mas é um trabalho muito gratificante que contribuiu com a alfabetização das crianças”.
Fernando Escola G	“Sim e não. Me sinto realizado porque gosto do que faço. Gosto de ser professor. Não consigo me ver fazendo outra coisa. Gosto da sala de aula. E, ao mesmo tempo, não estou satisfeito porque acho que dá para fazer mais. Só que esse fazer mais não depende só de mim, depende da prefeitura. São coisas que vão um pouco além do professor. E às vezes é cansaço mesmo. Às vezes estou tão cansado e penso: aquela aula podia ter sido melhor”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Para Basso (1998), fundamentado no marxismo, especificamente na psicologia histórico-cultural, os motivos que fazem os professores se sentirem realizados/motivados na profissão docente não são totalmente subjetivos (interesse, vocação, gostar de ensinar etc.). Estão vinculados também às necessidades reais instigadoras das ações desses profissionais, captadas pelas suas consciências e relacionadas às condições materiais ou objetivas em que as atividades se realizam (efetivação). Nesse sentido, refere-se às condições da própria organização da escola em relação ao planejamento, gestão, estudos coletivos, carga horária de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário, às condições físicas das escolas, aos materiais didáticos, à jornada de trabalho, dentre outros.

Quando essas condições objetivas são desfavoráveis, impossibilitam que os professores se realizem como gênero humano, apropriando-se, subjetivando-se, motivando-se e realizando-se com o trabalho docente. Em outras palavras, o trabalho está sendo realizado em situações alienantes. O trabalho docente realizado dessa forma, sob a lógica do

capitalismo, prejudica o processo de formação da consciência, ensino-aprendizagem, desmistificação da ideologia da classe hegemônica, promoção da educação humana e da transformação social, pois nem sempre, devido aos estratagemas do sistema dominante, os professores conseguem perceber que estão da condição de trabalho alienante, trabalhando somente para sobreviver (Basso, 1998).

No âmbito escolar, mesmo sabendo que o problema da alienação é complexo e está presente em todos os setores da sociedade e que não pode ser desconsiderado, deveriam ser privilegiadas as construções de novas relações de trabalho nas escolas, que viabilizassem o confronto coletivo das condições objetivas e subjetivas que prejudicam o ensino-aprendizagem. Seria necessário aprofundar as discussões teórico-metodológicas com capacidade de favorecer a criação de novas relações entre a teoria e a prática, valorizando os professores, partindo dos problemas da prática social e possibilitando a ampliação do conhecimento mediante os estudos e reflexões, para buscar coletivamente novos fundamentos para a prática docente (Basso, 1998).

Para Oliveira e Assunção (2010), as condições de trabalho permitem que os trabalhadores possam realizar suas atribuições dignamente, sendo necessário garantir: “[...] instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários [...]” (Oliveira; Assunção, 2010, p. 4). Dessa maneira, perguntamos aos professores alfabetizadores como eram essas condições nas escolas onde trabalhavam (Quadro 37¹⁰⁵).

Quadro 37 – Condições de trabalho dos professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Como você avalia as condições de trabalho na sua escola?
Mafalda Escola A	“Ventilador fazendo barulho, os meninos também e os alunos que estão na quadra fazer barulho e atrapalha, por isso que toda sexta-feira estou rouca. Em 2023, não tive sala de aula até o final do ano, pois a escola estava em reforma. Fiquei em uma sala de aula que era um depósito e depois fui para a biblioteca. Eu não sei como sobrevivi naquilo, não. A sala dos professores, tenho evitado, porque é muito barulhenta e pequena. Estou poupando a minha voz. Os professores que passam o dia no trabalho e precisam almoçar, mas a escola não tem refeitório. Precisa de banheiro para a sala dos professores. O banheiro, para quem faz uso de cadeira de rodas, não é acessível. Agora que eu estou me lembrando: tem uma professora lá na biblioteca que usa cadeira de rodas e passa o dia de fralda, porque ela não vai ao banheiro adaptado. Elaboro atividades complementares, apesar dos recursos serem limitados e às vezes a impressora está quebrada. Estou falando em relação ao papel. Agora tem alguns materiais que faltam: lápis de cor; papel madeira; cartolina, massa de modelar etc.”.

¹⁰⁵Além das questões de condições de trabalho citadas por Oliveira e Assunção (2010) e Basso (1998), os professores alfabetizadores citaram outras contribuições nas próximas perguntas.

Juliana Escola A	“Faço muitas atividades complementares, às vezes imprimo em casa mesmo, confesso. Fico chateada com essa situação, porque lá na escola não pode imprimir. Às vezes vou na coordenação e peço uma resma de papel para fazer em casa, pois faço muitas atividades impressas, e quero pelo menos o papel”.
Helena Escola A	“O ventilador fazia mais barulho. Muita poeira acumulada. É tanto que teve colegas que tiveram que se ausentar, pois não tinha mais voz por conta do ambiente de trabalho e uso da própria voz. Muitas crianças nas salas e espaço pequeno. Tinham duas salas que tinham ar-condicionado e eram dos quartos anos, tiraram os alunos de lá e colocaram os segundos anos. Acho que não pode voltar o ensino somente para as séries que são avaliadas. Sim, elaboro atividades complementares. Se for para o segundo ano, tem muito recurso. Já para o primeiro ano é bem limitado. Para as séries avaliadas tem muito recurso”.
Paula Escola B	“Temos em torno de 15 monitores do Programa Aprender Mais que ficam nos corredores, pois não tem espaço suficiente na escola. Essa questão dos recursos também, a escola tem pouco, mas sinto mais falta da questão do espaço. Compramos um ventilador com recurso próprio para dá suporte, mas atrapalha porque quando colocamos no meio da sala, atrapalha a visibilidade dos alunos. Estou conseguindo fazer as atividades e fazer cópias, mas tem um período na escola que o material é direcionado para a preparação dos alunos que são avaliados pelo SPAECE. Para os meninos com mais dificuldade, sempre faço atividade lúdicas, pois o quadro não é atrativo para eles. É melhor trabalhar com atividade de colagem, pois apresentam mais interesse e concentração”.
Rebecca Escola C	“A biblioteca é pequena e não tem cadeiras para eles, não tem sala de informática, os bebedouros são antigos e não tem refeitório. Às vezes falta recurso: fita, caneta e cartolina. Quando não tem, compro com o meu dinheiro, mas deveria ter na escola. Seria interessante que tivesse mais recurso e que não faltasse material. Ah, ganhamos notebook da prefeitura, porém, não temos internet de qualidade. E notebook também precisa de manutenção, quando você procura onde fazer, não tem”.
Regina Escola C	“Deixa um pouco a desejar, pois a nossa escola não tem espaço físico adequado. É limitado! Acerca das atividades complementares, alguns materiais compro com meu dinheiro. Se a coordenação disponibiliza as folhas, faço a impressão em casa. Aí fica assim, se a escola tem a tinta, dou as folhas. Infelizmente, não tem material suficiente”.
Thaís Escola D	“As salas de aulas são amplas e arejadas, mas com o nosso clima é quente, ventiladores nunca são suficientes. Os ventiladores invés de ajudar, atrapalham por conta do barulho. Às vezes temos que escolher entre o barulho e o calor. O ideal seria salas climatizadas, forradas e bonitinhas. Utopia! Temos poucos profissionais de apoio à inclusão e faltam profissionais para fazer a limpeza da escola. A limpeza dos banheiros, da sala dos professores de aula ficam a desejar. Na verdade, nem temos sala de professores, é uma sala de lanche, que também é usada como sala de planejamento”.
Lu Escola E	“A escola precisa de muito reparos. Fez três anos que não temos quadra, um monte de quebradeira e não terminam. Como funciona uma escola sem quadra? Como fica o professor de Educação Física? Sim, faço atividade complementar com meu próprio material. Tenho tudo que preciso em casa, pois na escola nem sempre tem recurso suficiente”.
Isabel/ Escola E	“Salas lotadas, quentes e sem climatização. Sim, faço atividade complementares com uso de material próprio. A escola não tem. Na escola não tem papel, não tem toner. Vou esperar? Não. Se eu esperar, meus alunos não vão avançar”.
Lu Dama Escola F	“Elaboro atividades complementares. Mas nem sempre tem recurso disponível. Muitas vezes preciso tirar do próprio bolso e mandar fazer fora. Compro jogos, papel ofício colorido, pois certas atividades precisam ser realizadas dessa forma”.
Cecília Escola G	“Vejo sempre eles tentando melhorar o que podem, principalmente para as turmas avaliadas. Botaram até ar-condicionado na minha sala. Vejo eles bem comprometidos em tentar melhorar o nosso trabalho. Sim, elaboro atividades complementarem e jogos, mas uso também recurso próprio para fazer, pois nem sempre tem disponível na escola”.
Fernando Escola G	“Aqui na escola, não tenho muitas críticas a fazer. A gestão é super participativa, está sempre ajudando e temos liberdade. A coordenação está sempre ali do nosso lado, quando precisamos de alguma coisa, quando acontece alguma coisa, estão sempre nos informando. Na sala dos professores é espaçosa. Quando precisamos de mais espaço,

	<p>temos outra sala também. É uma das poucas escolas que tem duas salas de professores: uma sala de planejamento e uma sala de professores. E a questão de material é aquela coisa, né? Quando tem, a escola não nega. Questão de limpeza, a escola está sempre preocupada com isso. A sala de AEE é excelente, a profissional de AEE está sempre ajudando. Sempre que tem um caso que precisa de investigação, ela conversa com a criança e disponibiliza material. Temos os profissionais de inclusão que estão sempre conosco também, sempre ajudando. Falta um pouco de acessibilidade, temos uma professora cadeirante. Tem um elevador na escola que não funciona há mais de seis anos. Não tem uma rampa que leve o professor para cima. Quando a gente tem uma criança cadeirante, a gente tem que se mudar para sala para baixo. É isso que falta na escola mesmo, essa questão da acessibilidade. Mas já está sendo conversado, o sindicato veio aqui e já está vendo uma forma de adaptar a escola para fazer uma rampa. Tirando isso, acho que é uma das escolas que está sempre preocupada com o bem-estar e com o trabalho dos professores”.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Algumas salas de professores, além de serem pequenas e sem banheiros, eram utilizadas para a realização do planejamento e para as refeições desses profissionais, visto que as escolas não tinham refeitórios. As salas de aulas eram pequenas, quentes, com turmas numerosas e barulhentas por conta dos ventiladores e dos alunos. Aquelas com ar-condicionado eram ocupadas preferencialmente pelos alunos que realizavam as avaliações externas (Saeb, SPAECE-Alfa).

No tocante à inclusão/acessibilidade, tinha rampa de acesso sem cobertura e poucos profissionais de apoio à inclusão, impossibilitando o uso em dias chuvosos, além de elevador sem funcionamento e professores do AEE sobrecarregados por conta da quantidade de alunos que precisavam de acompanhamento. Em relação aos Monitores de Aprendizagem, houve casos em que estes trabalhavam nos corredores, pois não tinham espaços suficientes para trabalhar e que tinham carência de profissionais de serviços gerais responsáveis pela limpeza.

Acerca das reformas, demoravam para ser finalizadas, prejudicando o funcionamento das escolas, inclusive com uso de sala de aulas improvisadas. Devido às condições de trabalho, demonstraram preocupação com o cuidado com a voz e com os afastamentos de colegas pelo mesmo motivo.

Em relação às atividades complementares, as escolas apresentavam escassez e/ou limitação de papel ofício e madeira, tinta, lápis, caneta, fita e impressora sem funcionamento. Quando tinham, os alunos das turmas avaliadas pelas avaliações externas também tinham preferência. Diante dessa conjuntura, alguns compravam os materiais que precisavam com recurso próprio e outros montaram uma estrutura em casa, pois sabiam das situações das escolas. Outrossim, houve aqueles que negociaram com os gestores escolares, para conseguirem parte dos materiais necessários (impressão e/ou folha de papel ofício).

Ressaltamos que mesmo que os alunos avaliados fossem favorecidos com materiais, alguns professores alfabetizadores compravam com recurso próprio ou negociaram com os gestores, dada a carência/escassez nas escolas.

Em contrapartida, houve alguns professores alfabetizadores, especialmente da Escola G, que afirmaram o seguinte: a escola tinha duas salas de professores; e recebiam apoio da gestão escolar, dos coordenadores pedagógicos e do professor do AEE (acessíveis, investigavam os casos, conversavam com os responsáveis pelas crianças e disponibilizavam materiais de trabalho para os professores).

No que concerne ao favorecimento de materiais e salas de aulas climatizadas para os alunos avaliados pelas avaliações externas, em detrimento dos demais estudantes, essas informações demonstram a influência que as avaliações de larga escala possuem nas escolas. Por conta das cobranças que as escolas e gestores escolares sofrem por resultados, as instituições acabam privilegiando esses alunos com materiais para prepará-los e com salas climatizadas, possibilitando que tenham um ambiente confortável e esperando que possam contribuir com os resultados das avaliações. Do mesmo modo, acontece com os professores alfabetizadores, devido às pressões que sofrem por resultados e à carência de materiais, utilizam recursos próprios, objetivando garantir o melhor para seus alunos.

Além de quantificar, classificar e promover a concorrência, as avaliações em larga escala, conforme já declarado por Freitas (2019), em um contexto de descentralização administrativa, pedagógica e financeira, tornaram-se um elemento central nas gestões das escolas públicas. Isso inclui a definição de metas, a avaliação do desempenho dos docentes e a regulação dos conhecimentos, justificando-se como uma estratégia para aprimorar as práticas pedagógicas e motivar os profissionais a apresentarem resultados nas disciplinas exigidas nas avaliações externas, entre outros aspectos (Oliveira, 2019).

Ademais, quando consideramos as contribuições dos professores alfabetizadores, sabendo que as avaliações externas se configuram como elemento principal de orientação nas escolas públicas e devido à preocupação por resultados dentro das próprias escolas, os materiais de trabalho e as salas de aulas climatizadas estão sendo disponibilizados, prioritariamente, para os alunos avaliados, em detrimento dos demais, que ficam sem ou com pouco recurso e com sala de aula sem ventilação adequada.

As explicações dessas condições de trabalho, descritas detalhadamente pelos professores alfabetizadores, considerando a conjuntura histórico-social, estão na própria “[...]”

organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Considera-se, dessa maneira, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo” (Oliveira; Assunção, 2010, p. 2). Como explica as próprias autoras, as condições de trabalho não estão associadas somente ao conjunto de meios necessários para realizar o trabalho, pois também englobam relações peculiares de exploração. Isso porque, como sabemos, o trabalho do capitalismo é meio pelo qual se transforma a matéria-prima em produto (Oliveira; Assunção, 2010).

Ainda sobre as condições de trabalho, sabendo que os professores conquistaram a aprovação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que além do Piso Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, garantiu 1/3 da carga horária de trabalho para realizarem atividades sem interação com os alunos (planejamento, elaborações e correções de provas e atividades, dentre outros), e atendida pela PMF/Fortaleza, perguntamos aos professores alfabetizadores se conseguem realizar todas suas atribuições no horário de trabalho (Quadro 38).

Quadro 38 – Execução do trabalho docente na escola

Professores alfabetizadores	Você consegue desenvolver todo seu trabalho docente (planejamento, elaboração e correção de atividades, participar das reuniões pedagógicas etc.) na escola?
Mafalda Escola A	“Faço meu planejamento em casa, por conta do barulho na escola. Não consigo realizar na escola”.
Juliana Escola A	“Não consigo. Já tentei, mas quase fico louca porque ficou muita coisa atrasada. Não conseguia fazer muitas coisas. Por mais que tenha o tempo do planejamento e de estudo, existem muitas demandas. Realmente não consigo, já tentei, não sei se é porque tenho um ritmo mais lento do que outros professores, mas eu não consigo, é incrível”.
Paula Escola B	“Tento sempre fazer tudo aqui. Já tive uma época em que eu levava para casa, mas realmente tento aproveitar o tempo disponível para realizar o planejamento na escola. Agora, assim, pesquisar em casa uma tarefa no celular, pesquiso. Já levei, mas aprendi com o tempo que tenho que resolver tudo da escola. Eu sou consciente, aí deixo aqui”.
Rebecca Escola C	“Não, não levo para casa. Consigo fazer na escola. Hoje temos condições de planejar na escola por conta da conquista do 1/3. Ainda, algumas atividades produzo em casa, pois falta material na escola, como a elaboração de um cartaz. Vejo colegas levando as avaliações para preencher em casa, porque não deu tempo aqui. Eu já levei avaliações várias vezes, mesmo com esse um terço. Precisei fazer isso no final de semana”.
Regina Escola C	“Sim, ainda levo trabalho para casa, pois mesmo com o planejamento, o tempo não é suficiente. Na escola não tem notebook, se eu não levar o meu, preciso fazer minhas atividades no final de semana em casa, sem falar da internet que também não tem na escola”.
Thais Escola D	“Humanamente impossível. A gente precisaria de uma sala de lanche e uma sala de planejamento. A questão da internet tem melhorado um pouco, mas ainda temos dificuldade. Querendo ou não, precisamos terminar o planejamento e atividades em casa, pois a escola não oferece a estrutura necessária que precisamos”.
Fabiana Escola D	“Sim, preciso levar algumas atividades para casa, pois não tenho tempo suficiente para fazer na escola e nem material necessário”.
Isabel/	“Sim, levo para casa, pois não tenho tempo de realizar tudo na escola, principalmente por

Escola E	conta da demanda do segundo ano”.
Roberta Escola F	“Tento ao máximo fazer na escola, mas alguns momentos levo para casa. Elaboro algumas atividades lúdicas em casa. No primeiro ano temos que trabalhar muito com o lúdico, aí em alguns momentos tenho que fazer em casa. Às vezes, por conta da própria dinâmica da escola, tem reunião, encontro de pais, preenchimento de relatórios e elaboração de provas”.
Cecília Escola G	“Levo muita coisa para fazer em casa, como a produção de material. O tempo é corrido. Às vezes até o planejamento, pois no horário de planejamento pegamos os alunos com mais dificuldade para participar do reforço”.
Fernando Escola G	“Prefiro não levar, tento não levar. Só quando acaba ficando muito abarrotado de coisas, acabo levando alguma coisa para casa, um relatório para fazer, uma prova para corrigir. Mas meu mantra é não levar trabalho para casa”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores, 2025.

Como já era esperado pelo pesquisador, com base nas respostas anteriores, os professores alfabetizadores não conseguem realizar todas suas atribuições nas escolas e acabam realizando/iniciando ou finalizando em suas residências (planejamentos, relatório, preenchimento de diários, produção de atividades lúdicas etc.), visto que não possuem tempo necessário dentro das escolas. Fazem isso, pois as escolas não possuem condições adequadas de trabalho (salas somente de planejamento, internet, computadores/notebooks, dentre outros) e devido às demandas que são muitas, particularmente nas turmas aferidas pelas avaliações externas. Mesmo aqueles professores alfabetizadores que demonstraram que precisavam e tentavam realizar suas atribuições dentro das escolas, não conseguiram totalmente, sendo necessário realizar em casa.

Diante dessas respostas, os professores alfabetizadores possuem uma dupla/tripla jornada de trabalho, pois continuavam trabalhando nos fins de semana, acumulando com o trabalho doméstico e de chefes de famílias. As mulheres, sobretudo, estão sobrecarregadas, uma vez que, além do trabalho docente, realizam serviços domésticos e cuidam das famílias, muitas vezes sendo as únicas que possuem renda formalizada. Embora essa conjuntura esteja sendo alterada nas últimas décadas, ainda merece atenção, sobretudo, dos próprios homens que devem contribuir com o processo de emancipação das mulheres, pois ainda são privilegiados em uma sociedade marcada pelo sexismo, misoginia e machismo.

Conforme Teixeira (2010), outro fator que contribui com o aumento da carga horária semanal ou mensal dos professores tem sido as participações em eventos educacionais, projetos, escrita acadêmica, formação inicial, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, ocupando até mesmo os períodos de recessos e férias escolares, podendo provocar exaustões, adoecimentos e comprometimentos da qualidade de vida, dentre outros fatores.

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), a intensificação do trabalho docente, consequência da Nova Gestão Pública, implementada nas políticas públicas educacionais, trouxe uma demanda maior para dentro da escola, sem as condições objetivas de trabalho, mas esperando-se que os professores fossem capazes de preparar os alunos e atingir resultados significativos nas avaliações externas, mesmo com as condições das escolas e de trabalho igualmente mencionadas pelos próprios professores participantes desta pesquisa.

A carga horária de trabalho intensificada prejudica a qualidade da educação e “[...] os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga [...]” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 377); consequências essas das próprias demandas do trabalho docente e das pressões que sofrem para aumentar a produtividade, mas com as mesmas condições precárias de trabalho, provocando desinteresse pela profissão e, ao mesmo tempo, fazendo-os executarem as receitas regulatórias das políticas e programas educacionais (Assunção; Oliveira, 2009).

As condições de trabalho, além das condições materiais, físicas e outras, envolvem “[...] as condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)” (Oliveira; Assunção, 2010, p. 1). Compreendemos que as condições de trabalho, incluindo as condições de emprego, estão relacionadas a melhores condições de vida para os trabalhadores (satisfação e realização). Cabe acrescentar que, para garantirmos condições de trabalho, é necessário continuarmos lutando (resistindo) e que, para isso, a classe trabalhadora não poderá ceder às regalias e ataques das frações hegemônicas do capital (Oliveira; Assunção, 2010).

Sendo assim, sabendo-se que a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, garantiu o Piso Nacional para os Professores do Magistério Público da Educação Básica e que os professores efetivos de Fortaleza possuem PCCS, perguntamos aos professores alfabetizadores como avaliavam a remuneração que recebiam, com a finalidade de averiguar se condizia com as necessidades reais ou não do trabalho docente que realizavam, inclusive considerando as críticas já mencionadas pelos participantes (Quadro 39).

No âmbito do serviço público, remuneração é utilizada para referir todas as verbas recebidas pelos servidores (vencimento básico, as vantagens, gratificações, entre outros). Acerca da ambiguidade entre vencimento e remuneração, usados como sinônimos, o primeiro trata-se da “[...] soma do vencimento básico com o valor global das vantagens permanentes e

gerais, ao passo que remuneração se apresenta como a totalidade das espécies possíveis do pagamento devido ao servidor público” (Pereira, 2010, p. 1, grifo do autor). Portanto, além do salário base, os professores efetivos e substitutos de Fortaleza recebem outros valores. Sendo assim, usamos o termo remuneração.

Quadro 39 – Remuneração dos professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Como você avalia a questão da remuneração dos professores da rede municipal de Fortaleza?
Mafalda Escola A	“Posso estar sendo ingênua, mas acho que está adequado. Não quer dizer que eu não mereceria ganhar mais. Mereceria! Porque o tanto de coisa que o professor aguenta era para ganhar muito mais. Quero dizer é que não é pouco, não é uma coisa miserável, é isso que quero dizer. Mas que seria justo se o professor ganhasse mais. Não estaria fora do normal, porque a sociedade espera, sempre foi assim no Brasil, que o professor era pobre, miserável, e que até hoje o professor ganha mal. Então, acho que talvez isso esteja enraizado em mim. Mas que se fosse melhor remunerado, isso não era para ser uma coisa espantosa, porque a merecemos. O salário não é ruim, mas nada é tão bom que não possa melhorar”.
Juliana Escola A	“Eu já ouvi muitas pessoas falando que a remuneração de Fortaleza é uma das melhores do Estado, mas, em vista de tanta coisa que temos que fazer, acho que poderia ser mais. Trabalho bastante. Em 2017, não tivemos reajustes, isso já influencia bastante. Aí você quer ganhar um pouco mais, precisa buscar fazer uma especialização, um mestrado e um doutorado para melhorar sua remuneração. Não que eu esteja fazendo somente pelo dinheiro. Não. Mas, por exemplo, se você quer, precisa estudar muito para poder conseguir um pouco”.
Helena Escola A	“Não. Infelizmente, a questão salarial para o professor substituto é algo muito triste. Faço o trabalho que a rede espera, mas não me pagam pelo trabalho que faço. Sou especialista, mas ganho como graduada. O professor efetivo, às vezes, não tem a formação específica em alfabetização e não faz o trabalho que faço, mesmo assim ganha muito mais. Ele tem um plano de saúde e pode colocar licença para cuidar da voz. Sou professora substituta e tenho que estar presente todos os dias na escola. Sou mão de obra barata para a prefeitura e eficiente. Estou em constante processo de avaliação na escola, pois preciso corresponder às expectativas da gestão, caso contrário, serei devolvida. Já o professor efetivo é tratado de outra forma pela gestão. Para a rede, é melhor que tenha mais professores substitutos do que professores efetivos, pois são profissionais que a prefeitura consegue manobrar por conta da fragilidade do contrato de trabalho”.
Paula Escola B	“Poderia ser bem melhor, mas não é um salário ruim. É um salário realmente que dá para suprir todas as minhas necessidades. Supro até as necessidades dos outros. Porém, sempre queremos ganhar mais um pouco. Que os descontos fossem menores, pois fica uma boa parte nos descontos. Acho que, em 2017, o piso dos professores não foi pago. Fizemos paralisação, mas não teve jeito”.
Rebecca Escola C	“Todos os anos precisamos realizar paralisação/greve para conquistar o piso dos professores. E mesmo assim, em alguns momentos não conseguimos. O que ganhamos deveria ser por um turno, pois estamos falando de professores que fizeram faculdades, pós-graduações, mestrados e doutorados, assim, teríamos reconhecimento e qualidade de vida”.
Roberta Escola C	“Temos plano de cargos e carreira que é bom, não é ruim como em muitos estados e municípios do Brasil, mas ainda não é suficiente. Olhando para o meu contracheque, minha formação e minha sala de aula, ainda não é um bom salário”.
Lu Escola E	“Não ganha pouco. A remuneração é boa com relação a outros salários. Mas que os professores poderiam ser mais reconhecidos, poderiam, pois trabalhamos bastante”.
Lu Dama Escola F	“Desde que entrei na prefeitura, houve momentos em que o piso não foi pago integralmente. Acho que o professor ainda não é valorizado economicamente. Poderia ser melhor. É como acabei de dizer, às vezes tiro do meu bolso para poder comprar certos

	materiais”.
Cecília Escola G	“Acho que merecia ser mais, porque o professor se esforça tanto e, verdade seja dita, muitas vezes o professor substituto faz mais que o professor efetivo. O substituto precisa mostrar trabalho para não ser devolvido. Vejo que o professor efetivo ignora, coloca atestado e nem liga para nada. Então, sim, acho que o professor poderia ser mais valorizado”.
Fernando Escola G	“Vejo que falta valorizar mais. E nós que somos do último concurso, essa questão do anuênio e da licença-prêmio pega bastante, porque é 1% a mais de salário todo ano, mesmo que seja pouco, fará diferença no processo de aposentadoria. Isso dividiu a classe. Escuto professores falando, ah, estou esperando meu lote da pecúnia. Nunca vamos saber o que é pecúnia se não mudar. Não é um salário ruim. Longe de dizer que é um salário ruim, mas não condiz com tudo que faço. É ótimo, assim, para sobreviver. Dá para pagar as contas e tudo mais. Só que, está ali naquele limite entre o viver e o sobreviver”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores (2025).

Os professores alfabetizadores apresentaram diversas respostas; todavia, percebemos que não estavam totalmente satisfeitos com suas remunerações, considerando a complexidade do trabalho docente e dos investimentos que realizaram na carreira docente. Embora alguns tenham mencionado as frases “Não é um salário miserável”, “Não ganhou pouco”, “Consigno suprimir minhas necessidades e dos outros”, “Não é um salário ruim”, muitas dessas respostas vieram acompanhadas de afirmação que as remunerações ainda não eram suficientes/adequadas e que os professores mereciam ser mais valorizados e reconhecidos.

Em relação ao piso dos professores, afirmaram que, em 2017, a PMF/Fortaleza não cumpriu a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, mesmo depois das paralisações (prática/ferramenta de luta utilizadas pelos professores de Fortaleza no começo de cada ano letivo, assim como as greves). Esclarecemos que o prefeito Roberto Claudio Rodrigues (2013-2020) realmente não pagou o piso de 2017, porém, o SINDIUTE pressionou o governo primeiramente com a realização de paralisações e, posteriormente, com o início da greve por parte da categoria. Entretanto, saiu derrotada, visto que a Justiça Cearense, a pedido da PMF/Fortaleza, em nome do prefeito da época, considerou a greve ilegal, obrigando os professores a voltarem para as escolas sem a implementação do piso.

Acerca dos professores ingressantes pelo último concurso, de 2022, embora tenham direito à promoção por titulação (especializações, mestrados e doutorados), perderam outros direitos (licença-prêmio, progressão por tempo de serviço e qualificação), que irão fazer diferença na aposentadoria. É como se, atualmente, a SME/Fortaleza tivesse dois PCCS, conjuntura que divide a categoria em pautas relevantes para a educação. É uma situação preocupante, pois os professores ingressantes pelo referido concurso, que exercem a mesma

função dos demais, não saberão o significado de Licença-Prêmio e das progressões, caso a situação não seja revertida.

Essa situação poderá ser alterada com muita disposição de luta da categoria e do SIDIUNTE. Contudo, os professores que não foram afetados se sentirão sensibilizados? Se, em algum momento, a PMF/Fortaleza decidir não efetuar o pagamento das progressões e licenças-prêmios, os professores de 2022 se sentirão motivados a lutar pelos direitos dos seus colegas? Portanto, além dos direitos que foram retirados com a Reforma da Previdência dos governos de Jair Bolsonaro (Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019), e municipal de José Sarto Nogueira (Lei Complementar nº 298, de 26 de abril de 2021), foi prejudicada a organização da luta coletiva, do mesmo modo que os direitos que continuaram podem ser retirados. A retirada de direitos é uma pauta em curso de interesse da Nova Gestão Pública, que defende que os salários/remunerações dos professores sejam com base nos resultados produzidos (meritocracia).

As situações dos professores substitutos são ainda mais precarizadas. Não eram valorizados do ponto de vista salarial e formativo, não tinham plano de saúde, impossibilitando cuidarem da voz, precisavam atingir as expectativas dos gestores escolares (avaliação), ao contrário, seriam devolvidos para SME/Fortaleza e, pelas pressões que sofrem, trabalhavam mais que os professores efetivos, que recebiam tratamento diferenciado das gestões escolares. Além disso, compreenderam que eram vistos pela PMF/Fortaleza como mão de obra barata e eficiente e fáceis de serem manipulados, devido ao vínculo de trabalho flexível que tinham com a SME/Fortaleza (contrato de trabalho).

No Brasil, as reformas educacionais foram orientadas pela Nova Gestão Pública, sob a defesa da racionalização técnica e de atribuição de eficiência/eficácia e qualidade aos serviços educacionais. Os valores empresariais foram incorporados à educação pública, conseqüentemente, contribuindo com a deterioração das condições de trabalho e com a flexibilização da legislação trabalhista, possibilitando contratações de professores temporários e variações nas remunerações/salários (Oliveira, 2019).

Considerando o tamanho do Brasil e a influência na Nova Gestão Pública, mesmo com a conquista da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, “[...] os salários dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário – do cargo, do regime, da jornada, da titulação, tempo de serviço, gratificações incorporadas,

dentre outras” (Oliveira, 2019, p. 277), revelando condições desiguais, até mesmo de orçamento, entre estados e municípios (Oliveira, 2019).

No que tange às retiradas de direitos dos professores do concurso de 2022, com discurso de modernização das carreiras, embora sejam flexibilizações das carreiras, para Oliveira (2019, p. 137), essas investidas estão relacionadas “[...] à propensão a que as organizações flexibilizem cada dia mais suas estruturas e a forma de ascensão, recorrendo sempre ao modelo da organização da empresa privada e sua eficiência”. Esses são modelos de trabalho que valorizam a meritocracia (compromisso, disposição, criatividade, iniciativa, dentre outros). É necessário ficarmos atentos e desvendarmos as verdadeiras intenções das políticas e programas com essas características e, ao mesmo tempo, devemos buscar caminhos que consigam superar esses modelos que flexibilizam a carreira docente (Oliveira, 2016).

Em relação aos professores temporários ou substitutos, nomenclatura utilizada pela SME/Fortaleza, de fato, como resultado da Nova Gestão Pública, esses trabalhadores não possuem direitos trabalhistas e previdenciários, normalmente recebem menos em relação aos professores efetivos, visto que não possuem carreira, não têm estabilidade, inclusive com menos direitos e garantias sociais; características essas relacionadas ao trabalho informal, mesmo diante da relevância do trabalho docente (Oliveira, 2016).

Para Costa e Oliveira (2011), considerando as questões colocadas acerca das remunerações/salários, seria necessária uma política pública de Estado voltada para a educação, com condições de alterar o estatuto social e econômico dos professores da educação básica, garantindo remuneração, carga horária, carreira docente dignas e atraentes. Os autores acreditam que com essas condições garantidas, é possível almejar uma educação pautada na formação teórica e que oportunize aos brasileiros concluir a educação básica com qualidade socialmente referenciada (Costa; Oliveira, 2011).

A precarização do trabalho dos professores alfabetizadores se manifestou principalmente em cinco campos que estão vinculados, quais sejam: condições físicas das escolas; condições materiais; condições de remunerações/salarias; jornadas de trabalho intensificadas; e vínculo de trabalho. Diante dessas condições de trabalho, como instrumento de luta e resistência histórica da classe trabalhadora, perguntamos aos professores alfabetizadores se participam das ações do sindicato da categoria, o SINDIUTE, no sentido de compreendermos se estão motivados a mudar/melhorar, por meio das lutas coletivas, essas problemáticas presentes na educação de Fortaleza (Quadro 40).

Quadro 40 – Sindicalização dos professores alfabetizadores

Professores alfabetizadores	Você participa das ações do Sindicato União dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza (SINDIUTE)?
Mafalda Escola A	“Sou sindicalizada e participo dos movimentos de paralisações e greves. Já participei muito das formações do SINDIUTE, porém não participo mais, pois agora são somente para representantes de escolas. Participo do Grupo de Estudo GEPA e outro acerca da accountability educacional, da UFC. Grupo com professores da SME/Fortaleza. Lá discutimos políticas e como elas interferem no trabalho docente e têm me ajudado bastante a amenizar a culpa de cobrança de resultados”.
Juliana Escola A	“Participo de tudo que o sindicato faz. Só não participo das Escolas de Formação, pois é somente para os representantes das escolas. Mas em todas as greves, desde que entrei em 2010, participei de todas. Participo também de grupo de estudo de alfabetização, o GEPA, da UFC. O grupo de estudo também é uma formação, porque você estuda determinado assunto e também tem troca entre os professores, inclusive, parte dos participantes é da rede municipal de Fortaleza”.
Helena Escola A	“Sou sindicalizada, pois acredito no coletivo e precisamos de unidade. Mesmo sendo professora substituta e tendo um contrato precarizado, preciso de alguém que esteja junto comigo nessa representatividade. Participo do grupo de estudo GEPA da UFC. No GEPA, estudamos o processo da alfabetização. Uma amiga fez uma apresentação acerca das teorias pós-críticas, especificamente, da pedagogia histórico-crítica. Depois que ela finalizou, a parabenei e disse: sou professora revolucionária, pois já vivo a revolução dentro da minha sala de aula. A partir do momento em que estou ajudando meus alunos, filhos da classe trabalhadora, assim como eu sou, a ler e a escrever, já estou fazendo a revolução. Participo de uma ação social. Lá, faço contação de histórias para as crianças de um bairro da cidade de Eusébio”.
Regina Escola C	“Não sou sindicalizada, mas participo das paralisações e das greves. É um direito nosso. Tenho restrições ao sindicato. Ninguém é dono de sindicato e da categoria, pois somos livres para decidir nossa categoria e para isso temos pensamento político. Somos seres políticos, temos que ser seres ativos, atuantes para mudar tudo isso, mas precisamos ser conscientes. Enquanto ao grupo de estudo, estou vinculada ao grupo de estudo da especialização na UECE sobre alfabetização, mas é um grupo criado pelos próprios alunos para estudo e divulgações de eventos.
Thais Escola D	“Participo do sindicato, sou sindicalizada e participo de todas as paralisações da escola. Já fui mais participativa, mas parece que, com o passar do tempo, vamos ficando mais desanimadas. E nos dias das paralisações sempre tem algo para ser resolvido da vida pessoal, uma consulta médica, por exemplo. Todavia, já contribuí e ainda contribuí com minha categoria e com o sindicato. Consigo visualizar nossa conquista, pois se não for com a luta, não conseguimos. Considero o SINDIUTE um bom sindicato. É atuante, luta pelos direitos dos professores de Fortaleza”.
Lu Escola E	“Já participei de muitas paralisações e greves. Sou sindicalizada, gosto desse vínculo. Escuto coisas boas do sindicato, mas concordo com algumas. Acho que tem jogo político entre o sindicato e a prefeitura, mas temos que lutar. Geralmente sinto que sou massa de manobra, mas faz o quê? Faço meu trabalho e paraliso com meus colegas professores, mas mesmo assim não gosto de fazer paralisações e greves. Nunca gostei. Detesto greve. Mas se é para a melhoria da categoria e o sindicato diz que precisamos parar, acreditamos e paramos. Porém muitas coisas não concordo”.
Lu Dama Escola F	“Sou sindicalizada, inclusive, pelo Sindicato do Estado também. Participo dos movimentos, já fui até representante sindical daqui. Já fui mais comprometida. Confesso que hoje estou mais desanimada, por conta das lutas, dos embates e das contradições do próprio sindicato”.
Roberta Escola F	“Já fui sindicalizada, não sou mais há algum tempo, certo? Em alguns momentos participo da escola no geral, quando a maioria concorda, vou para as paralisações, mas não sou mais sindicalizada. Acho que o sindicato às vezes não condiz com as minhas expectativas e eu não sou mais sindicalizada há um certo tempo”.
Cecília	“Participo das paralisações, não sou envolvida. Vou para apoiar a luta dos professores,

Escola G	mas não sou sindicalizada”.
Fernando Escola G	“Sou sindicalizado desde 2023. Nem sempre participo das paralisações. Isso é um fato. Quando tem um movimento para paralisar na escola, sempre voto a favor, mas nem sempre vou para paralisação, pois tenho um filho. Cada momento que tenho para ficar com meu filho em casa, ainda bebê, é gratificante. Às vezes, esse momento de paralisação é um alívio para poder resolver uma coisa no banco e de saúde. Não é certo usar a paralisação para resolver outras coisas, mas às vezes é o momento que tenho. Mas sempre que é possível, eu vou. Apesar de também ter críticas aos sindicatos. E ir para frente da prefeitura e ficar dançando não é uma manifestação, pois acho que perdemos credibilidade com a população. Temos que gritar grito de guerra, tinha que fazer barulho, mas não um barulho de música. Falta essa seriedade no movimento. Eles são muito bons em conseguir as coisas, têm várias vitórias que o Sindicato conseguiu, mas acho que se fosse mais sério, conseguiria mais, principalmente mais apoio da população”.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados das entrevistas com os professores alfabetizadores, 2025.

Com base nessas respostas, conseguimos perceber que quase todos os professores alfabetizadores, inclusive uma professora substituta, eram sindicalizados e participavam das paralisações e greves promovidos pelo sindicato, somente não da Escola de Formação do SINDIUTE, visto que eram para os representantes de escolas. Entre as razões, explicaram ser necessário que todos os professores participem, isto é, sejam sindicalizados e participem das ações do sindicato, pois a coletividade é capaz de fazer a diferença.

Dentro do grupo de sindicalizados, alguns afirmaram que, com o tempo, ficaram desanimados, devido aos embates, lutas, incoerências e jogo político entre SINDIUTE e PMF/Fortaleza, mas continuaram contribuindo com a luta do sindicato e da categoria. Conseguiram visualizar as conquistas da categoria, representada pelo SINDIUTE, visto como atuante na defesa dos direitos dos professores. Houve aqueles que usaram, em algum momento, as paralisações e greves para resolverem assuntos particulares (saúde, banco, família e trabalho doméstico), uma vez que não tinham tempo para realizar essas atividades devido ao trabalho docente, mas quando era possível, participavam.

Um grupo pequeno de professores alfabetizadores não eram sindicalizados ou deixaram de ser sindicalizados devido às divergências com o SINDIUTE. Todavia, participavam das paralisações e greves, pois compreendiam a relevância do sindicato para a categoria. Alguns mencionaram que participavam das paralisações e greves conforme votação da maioria dos professores nas escolas, mas que não eram atuantes.

Além do sindicato, alguns professores alfabetizadores participavam de grupos de estudos da UFC (Prática Pedagógica da Alfabetização e *Accountability* Educacional), visto como espaços que poderiam contribuir com as discussões das políticas e dos programas educacionais e amenizaram as cobranças que sentiam em relação aos resultados das

avaliações externas. Acrescentaram que, parte dos participantes dos grupos de estudos eram professores do município de Fortaleza e que tiveram oportunidade de conhecer uma pesquisa, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, compartilhada por uma professora alfabetizadora participantes do grupo de Prática Pedagógica da Alfabetização, da UFC.

Os sindicatos são compreendidos como associações inerentes aos trabalhadores (proletariado) que lutam coletivamente para reivindicar as condições de trabalho e direitos trabalhistas aos seus empregadores (patrões) (Vargas; Nascimento; Gutierrez, 2024). Além das condições de trabalho e direitos trabalhistas, contribuem na formação da consciência de classe, influenciam e lutam pela participação nas elaborações de políticas públicas e oferecem assistência jurídica para seus filiados. Com o avanço neoliberal na educação pública, os sindicatos estão trabalhando cada vez mais com os temas: gratuidade da educação; privatização do ensino; orçamento educativo; gestão educativa; política de avaliação de larga escala; avaliação docente, dentre outros (Chunga, 2010).

Sendo assim, é importante que os professores estejam sindicalizados e participem ativamente das ações dos sindicatos que os representam, em prol, por exemplo, do fortalecimento da categoria, da defesa dos direitos trabalhistas e garantias de condições de trabalho dignas. Acerca das divergências, necessárias para o amadurecimento da categoria, devem ser debatidas nos próprios sindicatos e nos ambientes de trabalho. Os embates fazem parte do processo democrático, princípio básico que deve gerir os sindicatos, mas não deveriam ser motivos de afastamento dos filiados, uma vez que isso divide e enfraquece a luta coletiva dos trabalhadores. Isso ao mesmo tempo em que os sindicatos devem manter o diálogo/transparência, buscando compreender os problemas e as expectativas dos professores, envolvendo-os nas tomadas de decisões (assembleias).

Os sindicatos representam os interesses da categoria, independentemente da sindicalização de todos os trabalhadores da classe. Podemos imaginar a seguinte situação: um determinado governo não concedeu o reajuste do piso dos professores, sendo necessário realizar greve, aderida por parte da categoria. No final, conquistaram o cumprimento da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e todos saíram vitoriosos, inclusive aqueles que não participaram da greve. Talvez aqueles que não participaram ainda não compreenderam a importância da consciência de classe, mesmo pertencendo à mesma classe social e apresentando as mesmas condições objetivas de trabalho. A consciência de classe (para si)

fortalece a capacidade de organização política da categoria, que já compreendeu que faz parte da mesma classe social, portanto, luta pelos mesmos motivos.

Comprendemos que, a perda da consciência de classe trabalhadora é uma estratégia do sistema capitalista para enfraquecer a luta por condições de trabalho. A precarização do trabalho, através da uberização e *home office*, que oferecem flexibilidade e gestão do próprio tempo de trabalho, contribuiu com o processo de alienação, levando os trabalhadores a se verem como empreendedores individuais, ignorando ou não conseguindo observar a exploração histórica do sistema capitalista. As reformas trabalhistas e administrativas, juntamente com a desinformação, contribuíram fortemente para o processo de alienação, prejudicando de maneira estratégica a força coletiva de organização dos sindicatos, em nome do individualismo.

Na nossa concepção, para rever esta conjuntura, seria necessário que os sindicatos realizassem um trabalho de conscientização e organização da classe trabalhadora. Caberia aos movimentos sindicais não somente negociar, mas também mobilizar suas bases, mostrando e discutindo as estratégias de controle utilizadas pela classe dominante e possibilitando a unidade da classe trabalhadora. Portanto, compreende-se que a retomada da consciência de classe seria necessária para enfrentarmos os desafios atuais e futuros, visto que o capitalismo tem capacidade de reorganização. Para garantirmos direitos e dignidade aos trabalhadores, uma vez que a conscientização e a luta coletiva são vistas como instrumentos eficazes contra os ataques do capitalismo.

Por fim, encerramos com as considerações finais, na qual retomamos esta pesquisa desde o início com a finalidade de apresentar as principais sínteses e apontar futuras investigações que poderão ser desenvolvidas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo geral investigar em que medida as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e se articulam aos interesses da classe trabalhadora, especificamente da seguinte maneira: analisar em que medida há convergência dos fundamentos teórico-metodológicos das políticas e dos programas de alfabetização no Município de Fortaleza com a pedagogia histórico-crítica; examinar o núcleo válido que poderia ser encontrado na formação continuada de professores alfabetizadores que aproxima esse processo formativo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica; e investigar em que medida as concepções dos professores alfabetizadores sobre formação continuada e alfabetização possuem convergência com a pedagogia histórico-crítica.

Nesta investigação, visando à compreensão do objeto de análise e à consecução dos objetivos estabelecidos, utilizamos o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica. Contudo, ao longo desta pesquisa, apresentamos algumas contribuições da psicologia histórico-cultural, posto se tratar de uma teoria que entende ser por meio do trabalho que as atividades da realidade social são produzidas, que compreende a cultura humana como necessária e vital para o desenvolvimento do psiquismo humano (processo que ocorre de maneira histórica e dialética) e reconhece que a educação escolar possui potencial concreto para contribuir com a compreensão e a superação da sociedade capitalista.

Dessa forma, efetuamos três ações visando à compreensão do objeto de estudo: a pesquisa bibliográfica; a pesquisa documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com 14 professores(as) alfabetizadores(as) que atuavam na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Na pesquisa bibliográfica, afirmamos que o materialismo histórico-dialético é uma teoria comprometida com a defesa dos direitos da classe trabalhadora. A educação marxista busca desenvolver a consciência crítica dos indivíduos, fazendo-os compreender as contradições causadas pelo capitalismo e a necessidade de lutar por uma sociedade humanizada, emancipadora e democrática. Portanto, é uma teoria orientada à educação dos seres humanos em sua totalidade (intelectual, física, cultural, moral, profissional, dentre outros), preparando-os para compreender e para transformar a realidade em que vivem (sociedade capitalista).

A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, é uma teoria pedagógica que compreende a escola como espaço necessário para a luta da classe trabalhadora e que deve garantir a apropriação do acervo cultural produzido pela humanidade, essencial no processo de conscientização e da emancipação dos indivíduos. A apropriação dos conhecimentos mais elaborados pela humanidade contribui com o processo de formação crítica das pessoas, possibilitando que possam identificar e compreender o sistema capitalista e suas contradições. Assim, trata-se de uma teoria que se preocupa com a superação do modo de produção capitalista e com a erradicação da desigualdade social.

A formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como resultado do trabalho, valoriza a prática social como ponto de partida e chegada, trabalha com os conhecimentos produzidos historicamente e se orienta no sentido da elevação da consciência, necessária à compreensão das contradições e dos problemas da alienação na sociedade capitalista. A formação continuada, para além da realização de cursos formais, envolve participação em eventos educacionais, leitura, escrita acadêmica, reuniões pedagógicas, grupos de estudos, pesquisa, planejamento escolar e os próprios questionamentos internos realizados pelos professores.

A alfabetização respaldada na pedagogia histórico-crítica entende que a essência da apropriação da linguagem escrita deve ser organizada em torno da palavra, a qual possui a capacidade de assegurar a compreensão das relações entre som (fonema) e escrita (grafema). Entretanto, os professores alfabetizadores não devem desconsiderar os sentidos e os significados da palavra. Em outros termos, a alfabetização centrada na palavra possibilita a aquisição dos elementos linguísticos, dos aspectos semânticos da língua, bem como dos sentidos e significados. Com isso, valorizando sempre os conhecimentos mais elaborados produzidos historicamente e o ensino organizado e fecundo, espera-se que os alunos consigam superar as visões imediatas e ingênuas sobre a leitura e a escrita e entendam, desde a infância, os perigos do capitalismo, podendo contribuir com a transformação da sociedade.

Ressaltamos que, mesmo sendo na perspectiva da alfabetização da pedagogia histórico-crítica, o processo de transformação da sociedade não acontece rapidamente. Esclarecemos que, os alunos, no processo escolar, ao longo da vida, adquirem novos conhecimentos que vão contribuir com a compreensão do funcionamento da sociedade capitalista, de maneira histórica e dialética. Começa pela alfabetização, mas não é neste primeiro momento que os alunos tornarão revolucionários, pois é um processo que necessita

de tempo, ações e mediações desde pequeno à vida adulta (contínua). É um processo que requer o desenvolvimento do sentido das palavras e compreensão das diversas concepções que existente na sociedade e que podem contribuir na formação de cidadãos com atitudes, críticas e revolucionárias,

Na pesquisa documental, trabalhamos com as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Primeiramente, com as iniciativas criadas pelo MEC nos governos de Fernando Henrique (1995-2002), Lula (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018), Jair Bolsonaro (2019-2022) e Lula (2023-atual). Segundamente, abordamos o PAIC, criado pela SEDUC-CE em 2007 com base na educação do Município de Sobral, especificamente pelo governador Cid Gomes (2007-2015) e ampliada pelo governador Camilo Santana (2015-2022) e pela governadora Izolda Cela (2022-2023). Na sequência, aquelas criadas pela SME/Fortaleza nas gestões dos prefeitos Roberto Cláudio (2013-2020) e José Sarto (2021-2024).

As políticas e os programas de professores alfabetizadores criados nas três esferas administrativas foram influenciados pelos organismos internacionais (FMI, BM, BIRD, UNESCO, PNUD e OCDE), principalmente pelos dois primeiros, que criaram e exigiram que os países periféricos, incluindo o Brasil, aplicassem seus receituários hegemônicos (cortes de orçamento, investimentos na educação privada, dentre outros). Tais iniciativas estavam situadas em uma conjuntura da ordem social da divisão de classes, desenvolvidas sob os valores da Nova Gestão Pública e interesse dos detentores dos meios de produção cujo objetivo é explorar e dominar os trabalhadores sem levar em consideração o aperfeiçoamento, aprofundamento dos conhecimentos dos professores alfabetizadores, nem garantir boas condições de trabalho e valorização salarial.

As diversas políticas e programas criados pelo MEC, SEDUC e SME demonstraram preocupação aparente com a formação continuada de professores alfabetizadores e com a alfabetização. De acordo com os autores baseados na abordagem marxista (p. ex.: Clementino; Oliveira, 2023; Evangelista, 2012; Freitas, 2012, 2018; Jimenez; Segundo, 2007; Moraes, 2019; Oliveira, 2009; Shiroma; Campos; Garcia, 2005; Soares, 2020) mencionados nesta investigação, tais ações não provocaram mudanças concretas no âmbito educacional, uma vez que se mostraram fragmentadas, descontinuadas (em virtude das ações governamentais), desconectadas das reais necessidades dos professores, fundamentadas no

construtivismo e “baseadas em evidências”, bem como orientadas aos resultados obtidos nas avaliações externas.

Da maneira como foram elaboradas, implementadas e executadas, podem ser entendidas como mecanismos de padronização e massificação da formação continuada, que responsabilizaram os professores alfabetizadores pelos resultados das avaliações externas e desconsideraram a realidade concreta das escolas públicas e dos próprios professores alfabetizadores. Foram iniciativas que desconsideram verdadeiramente a apropriação efetiva da linguagem escrita e prepararam estudantes com base dos valores do mercado de trabalho.

Ademais, para enfatizar, observamos a influência do PAIC, promovido pelo Governo do Estado do Ceará enquanto política de formação continuada e alfabetização, replicada nas esferas nacional, estadual e municipal. Trata-se de uma iniciativa em vigor no Estado do Ceará de, vista como um modelo para a educação e como solução para o problema do analfabetismo no Brasil. Contudo, essa abordagem desconsidera o trabalho realizado em outros estados, municípios e pelos próprios professores alfabetizadores, caracterizada pela premiação, meritocracia, resultado, gestão empresarial, responsabilização do trabalho docente, dentre outras.

Desse modo, com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, afirmamos que as mediações realizadas nas formações continuadas de professores alfabetizadores no Brasil, Ceará e Fortaleza, fortaleceram a reprodução, manutenção e fortalecimento das ideologias no sistema capitalista, que sempre lutou pela continuação da reprodução dos seus valores hegemônicos.

Acerca da produção acadêmica sobre a formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica entre 2013 e 2023, mesmo com o número de dissertações (10.184) e de teses (5.923) dos programas de pós-graduação (Educação, Formação de Professores e Ensino) das universidades públicas (Federais, Estaduais e Municipais), foram localizadas somente uma tese e sete dissertações, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste.

No Norte, destacamos as pesquisas de Miranda (2020) e Silva (2021), desenvolvidas pelo PPGED/UFPA, especificamente pela linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” e pelo GEPAlf. O GEPAlf, coordenado pelo Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, vem contribuindo com o debate acerca da formação continuada de professores e alfabetização, fundamentadas no materialismo

histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica. As investigações identificadas apresentaram as mesmas críticas previamente citadas, principalmente no tocante ao PAIC e ao PNAIC, quais sejam: secundarização da teoria e do currículo; rejeição do processo educativo; abordagem construtivista; lógica técnica; capacitação e prática voltadas ao mercado de trabalho; normatização, padronização e controle do trabalho docente; priorização das avaliações externas; e alienação dos professores alfabetizadores.

Levando em consideração os critérios utilizados para a execução do estado do conhecimento nesta pesquisa, afirmamos que poucas investigações têm discutido a formação continuada de professores alfabetizadores fundamentadas no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica. A partir dessa constatação, surgem as seguintes indagações: os professores alfabetizadores estão tendo acesso aos programas de pós-graduação das Universidades Públicas? Têm afastamento total remunerado e/ou Bolsa de Estudo? Pesquisam a respeito da formação continuada e da alfabetização? Nos programas de pós-graduação existem linhas/eixos/núcleos que trabalharam com o materialismo histórico-dialético e com a pedagogia histórico-crítica?

Esses questionamentos ficarão para investigações futuras, entretanto, defendemos que os professores alfabetizadores tenham acesso aos programas de pós-graduação das Universidades Públicas com mais efetividade. Na realidade, os editais das seleções são públicos e disponíveis para os professores que atendem aos critérios, contudo, é necessário que as redes de ensino da educação pública garantam condições concretas para que esses profissionais possam cumprir com todas as obrigações do mestrado e do doutorado. Além disso, podem criar parcerias com as universidades públicas, com a finalidade de garantir o aperfeiçoamento de seus professores alfabetizadores.

Ademais, sendo o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica teorias comprometidas com a educação na perspectiva da omnilateralidade, com a classe trabalhadora, com a valorização do acervo cultural produzido pela humanidade e superação do capitalismo, poderiam ser realizadas ações específicas que contribuíssem com a apropriação desses valores e dessas teorias através da própria pesquisa acadêmica. Para exemplificar, citamos a UECE/PPGE que, a partir da seleção pública de número 53/2021, criou o Núcleo de Pesquisa “Educação Escolar, Formação, Luta de Classes e Pedagogia Histórico-Crítica” (UECE, 2021). Essa iniciativa da universidade e do programa pode

contribuir com o debate da pedagogia histórico-crítica e do próprio materialismo histórico-dialético, embora seja necessário pensar em outras iniciativas.

As entrevistas, momentos em que entramos em contato com as escolas selecionadas e com os participantes da pesquisa da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, foram necessárias e relevantes para compreendermos as concepções dos professores alfabetizadores acerca da formação continuada que participavam. Sendo assim, embora seja uma tarefa desafiadora e complexas, nos próximos parágrafos apontamos algumas sínteses dos principais resultados encontrados nesta pesquisa.

Identificamos que, para os professores alfabetizadores, a formação continuada é um direito inerente à profissão do magistério, que contribui com a valorização da carreira e com o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Além disso, deve ser ofertada ao longo da carreira docente de maneira contínua, valorizando os conhecimentos teóricos e oferecendo conteúdo relevante e formadores de professores qualificados. Entretanto, apesar dessas contribuições, algumas concepções apresentaram características de teorias hegemônicas, portanto, ainda presentes na prática pedagógica desses profissionais.

Os entrevistados reconheceram a importância do planejamento escolar como espaço de aprendizagem, porém, esse momento foi prejudicado devido à própria organização escolar, o que dificulta o encontro entre os professores alfabetizadores da mesma série/ano. O planejamento escolar, embora, na perspectiva dialética, precise considerar a mediação entre teoria e prática e contribuir com a organização do trabalho docente, ficou no campo do senso comum, na socialização de atividades e de estratégias pedagógicas.

Além do planejamento escolar como momento de aprendizagem, os professores utilizaram atividades de blogueiras da educação como exemplo para elaborarem suas próprias atividades, disponíveis no *Instagram*. Ainda que o *Instagram* seja uma ferramenta baseada na lógica capitalista que interfere na sociedade, é resultado do próprio trabalho humano e, por isso, deve ser apropriado pela classe trabalhadora como instrumento de organização de luta. A apropriação inclui, necessariamente, a utilização correta da ferramenta, de modo que possa contribuir com o trabalho docente.

Constatamos que os docentes não estavam inseridos no processo de seleção das temáticas das formações continuadas, que acaba se restringindo à SME/Fortaleza e os Distritos de Educação; no entanto, expressaram o desejo de participar desse procedimento. As opções temáticas foram formuladas tendo em vista a preocupação do município em relação

aos resultados das avaliações externas. Os temas abordados no ciclo de alfabetização entre 2015 e 2023 permaneceram fundamentalmente os mesmos, com algumas modificações nos títulos e nos períodos de execução, caracterizados pelo uso de instrumentos e tipos de avaliação, sustentados por princípios do construtivismo e pelo controle da gestão da sala de aula. Ademais, o material da Editora OPET (SEFE) foi empregado como base.

Observamos, ainda, que as formações continuadas se baseavam nas ideias do construtivismo/socioconstrutivismo. Elas empregavam frequentemente as obras de diversos autores, tais como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, Paulo Freire, Artur Moraes, Jussara Hoffmann e Isabel Solé. De fato, de acordo com a DCRFor, todas as iniciativas presentes nos documentos legais e nas práticas pedagógicas da SME/Fortaleza foram embasadas na teoria socioconstrutivista, a qual, segundo o documento, erroneamente considera Vygotsky como seu criador.

Essas constatações demonstraram que as formações continuadas para professores alfabetizadores do Município de Fortaleza se caracterizam pela falta de um referencial teórico consistente, comprometido com a classe trabalhadora. Isso reflete uma abordagem eclética com distintas concepções teóricas, como construtivista, teoria reflexiva e alfabetização e letramento; tudo isso supostamente em um único arcabouço conceitual que visa solucionar a problemática da formação e da alfabetização, mas desconsidera as convergências e, sobretudo, as divergências inerentes a cada teoria.

Notamos que os entrevistados tinham críticas à contratação de formadores de professores de empresas privadas para ministrar as formações continuadas (Formação de Polo) e com a utilização do próprio material da Editora OPET, com o objetivo de mostrar como utilizá-lo em sala de aula. Além disso, alguns professores alfabetizadores conseguiram observar que os colegas estavam desmotivados e participavam das formações continuadas meramente para cumprir com os deveres da profissão e por receio de punição. Apesar dessas críticas, um grupo menor estava satisfeito com os formadores de professores, com a troca de experiência entre participantes e formadores de professores, com o material didático da Editora OPET e com as temáticas desenvolvidas nas formações continuadas.

Também constatamos que as contribuições das formações continuadas para a melhoria do trabalho docente e das práticas pedagógicas alfabetizadoras, mesmo entre os professores alfabetizadores que teceram críticas e aqueles que fizeram elogios, resumiram no campo da troca de experiência e de prática pedagógica entre professores alfabetizadores e formadores de

professores. Ademais, compreenderam que eram necessárias mudanças no processo formativo (professores da própria rede atuando como formadores, valorização da teoria e ações voltadas para o trabalho docente e não somente para reclamações/lamentações).

Devido à preocupação com a alfabetização das crianças e com as próprias exigências que sofriam por resultados das avaliações externas, os professores utilizavam vários métodos de alfabetização, com ênfase no silábico, no fônico e no global. Especificamente, alguns utilizaram somente um método (silábico, alfabético e/ou global), outros fizeram associações com mais de um (silábico, fônico, global), aqueles não tinham método específico, porém, prefeririam trabalhar com fônico e com o global e aqueles que julgaram necessário utilizar todos, conforme a necessidade dos alunos.

Essas informações revelaram que, assim como na história da alfabetização, o ecletismo se fazia presente nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores entrevistados, ao mesmo tempo em que evidenciaram a quase total ausência de uma alfabetização comprometida com a educação de fundamentação dialética. Como exceção, uma professora alfabetizadora encontrava-se em processo de aproximação ao método de alfabetização da pedagogia histórico-crítica.

Entretanto, embora tenham declarado que atuavam primordialmente com os métodos silábico, fônico e global, observamos que, ao detalharem como iniciavam e/ou darem continuidade ao processo de alfabetização, enfatizaram características como a aplicação de diagnósticos e/ou sondagens/testagens, a classificação dos alunos com base na Psicogênese da Língua Escrita, a formação de grupos produtivos, bem como o uso do nome próprio para estudar letras, sílabas e criar novas palavras, as quais pertencem ao construtivismo. Destacamos que essa abordagem predominante continuou a empregar determinadas características marcantes da pedagogia tradicional, da pedagogia da escola nova e da pedagogia tecnicista.

Notamos que, para além das avaliações externas, os(as) docentes realizavam avaliação contínua (utilizando atividades do cotidiano escolar) e outros(as) elaboravam o próprio material/instrumento avaliativo dos seus alunos. No entanto, estavam preocupados com os resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (português e matemática), enviadas com frequência pela SME/Fortaleza. Alguns profissionais elaboravam simulados, isto é, atividades avaliativas de leitura e escrita (modelos), semelhantes às Avaliações Diagnósticas de Rede, para trabalhar com os alunos, antes mesmo das avaliações diagnósticas oficiais. Assim, o

trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores alfabetizadores, incluindo o avaliativo, sofre influência das Avaliações Diagnósticas de Rede.

Contudo, não foram somente as Avaliações Diagnósticas de Rede que influenciaram o trabalho dos professores alfabetizadores, mas também as avaliações externas do Governo Federal e do Governo do Estado do Ceará (SPAECE-Alfa), a última citada com maior frequência. Percebemos que, antes mesmo da realização da avaliação do SPAECE-Alfa, os alunos eram treinados por meio de simulados que trabalhavam os mesmos descritores (português e matemática) cobrados nessa avaliação.

Além disso, devido à pressão e às cobranças que sofriam por resultados, os profissionais demonstraram que estavam preocupados com a utilização do tempo do planejamento escolar para trabalhar com os alunos com mais dificuldade na alfabetização, com ênfase nos descritores avaliados pelo SPAECE-Alfa. O planejamento escolar deveria ser utilizado para elaborar aulas, atividades complementares, correções de atividades, preenchimento de diário e participação de reuniões e formação continuada. Outrossim, tirar os alunos de sala de aula para trabalhar somente os componentes curriculares cobrados nas avaliações externas ocasiona prejuízos às demais disciplinas, necessárias e relevantes no processo de formação humana.

Destacamos que não nos opomos à utilização do período destinado ao planejamento escolar por parte dos professores alfabetizadores, na eventualidade de considerarem pertinente e almejarem aprimorar a alfabetização de seus alunos, contanto que essa atividade não vise a preparação para avaliações externas, nem seja impulsionada pela pressão que encontram nas instituições de ensino. Uma alternativa seria a realização dessas atividades no contraturno escolar, a fim de evitar prejuízos ao trabalho docente, embora essa opção represente um desafio, uma vez que os professores alfabetizadores se encontram sobrecarregados com as exigências do exercício profissional.

Acerca dos Programas de aprendizagens (Mais Alfabetização, Programa Alfa 3 e Alfa 1, 2 e 3), pelo menos uma professora alfabetizadora, mencionou que os colegas alfabetizadores recebiam orientação de encaminhar para os Monitores de Aprendizagens somente os alunos que apresentassem potencial de avançar na aprendizagem e contribuir com os resultados das avaliações externas. Nesse contexto, os alunos com maior dificuldade e aqueles que possuíam laudos não eram selecionados para participarem dos programas de aprendizagens. Como já mencionamos, os Monitores de Aprendizagens desses programas de

aprendizagens eram voluntários, portanto, sem direito trabalhista e muitas vezes não tinham formação acadêmica apropriada.

As avaliações externas, especialmente o SPAECE-Alfa, ocasionavam competições entre os professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental Inicial. Os profissionais que conseguiam alcançar os resultados esperados eram considerados os melhores e aqueles que não conseguiam não haviam se esforçado o bastante. Essa esfera de competição se refletia dentro das escolas, pois os professores alfabetizadores no 1º Ano do Ensino Fundamental Inicial não avaliados pelo SPAECE-Alfa sentiam-se cobrados e com medo dos julgamentos, pois sabiam que seus alunos seriam avaliados posteriormente pelo SPAECE-Alfa. Sendo assim, os alunos dos 1º anos do Ensino Fundamental Inicial já recebiam treinamento, visto que os professores alfabetizadores eram orientados a retomar os descritores das Avaliações Diagnósticas de Rede que os alunos mais erraram, com a finalidade de que “aprendessem” por meio do treinamento.

O problema não está na retomada aos conteúdos/descriptores não apropriados pelos alunos. O problema está quando retomam para treiná-los exclusivamente para as avaliações externas, estratégias próprias da concepção hegemônica de educação, que não contribui com formação humana omnilateral. Os professores alfabetizadores, ao perceberem que os alunos não apreenderam, devem criar estratégias (pedagógicas, didáticas, atividades, entre outras) que garantam verdadeiramente o aprendizado dessas crianças. A alfabetização, fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, deve ser mediada (mediação na perspectiva marxista e não do senso comum) pelos professores alfabetizadores, com a finalidade de desenvolver as potencialidades máximas das crianças.

Mesmo com essas iniciativas (simulados, programas educacionais, reforço no horário do planejamento e retomadas dos conteúdos e descritores não apropriados pelas crianças), criticadas pelos professores alfabetizadores (maioria), constatamos que ainda havia alunos não alfabetizados no ciclo da alfabetização. E aquelas que tinham sido consideradas alfabetizadas no 2º ano do Ensino Fundamental Inicial, que fizeram as avaliações externas, não apresentaram o mesmo desempenho no 3º ano do Ensino Fundamental (Inicial). Ressaltamos que houve aqueles professores alfabetizadores (poucos) que chegaram a concordar com a maneira como as avaliações externas eram realizadas.

Ressaltamos que, como foi bastante mencionado pelos professores (as) alfabetizadores (as), compreendemos que, o acompanhamento familiar (responsáveis pelas crianças) é

importante e necessário no processo da educação dos estudantes, entretanto, temos que ter cautela para não transferir à responsabilidade da escola e do estado com o/a educação/ensino para os responsáveis pelas crianças. Não é sempre que os pais e as mães possuem condição objetiva de contribuir com a organização da vida escolar dos filhos, muitas vezes estes são cuidados pelos familiares mais próximos, pois os genitores precisam trabalhar, muitas vezes, para garantir o básico: comida. Existe situação que a criança realizar sua primeira refeição na própria escola e que o responsável não possui instrução escolar adequada para ajuda-lo em uma simples atividade escolar,

É possível notar que, embora ainda estivessem realizados com o trabalho docente, os professores estavam insatisfeitos em relação às condições materiais ou objetivas ligadas ao trabalho executado; condições materiais ou objetivas que tornam a atividade laboral alienante, uma vez que obstam a realização dos indivíduos em sua plena humanidade. No que se refere à infraestrutura das escolas, algumas salas destinadas aos professores eram pequenas, utilizadas para o planejamento pedagógico e para refeições e sem disponibilização de sanitários. As salas de aula apresentavam dimensões reduzidas, temperaturas elevadas, níveis de ruído intensos e superlotação. As que dispunham de ar-condicionado eram priorizadas para as turmas submetidas a avaliações externas.

Além disso, identificamos que as escolas apresentavam escassez e/ou limitação de papel ofício e madeira, lápis, caneta, fita e impressora em funcionamento. Quando tinham, novamente, os alunos de turmas avaliadas eram privilegiados, mas ainda assim faltavam materiais para esses estudantes. Diante dessa conjuntura, preocupados com o ensino-aprendizado, com a realização do trabalho docente e pela pressão que sofriam por resultados, os professores compravam materiais com recursos próprios ou negociavam com os gestores escolares para fornecer uma parte daquilo que precisavam.

Diante dessas condições objetivas, cobranças por resultados e das muitas atribuições da profissão docente, tinham uma dupla/tripla jornada de trabalho, pois não conseguiam realizar todo o trabalho no horário regular, sendo necessário realizar em suas residências, inclusive nos finais de semana, mesmo com o 1/3 da carga horária de trabalho garantida pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Acerca da remuneração, embora tenham apresentado diversas respostas afirmando não se tratar de remuneração baixa, diante do trabalho realizado e da exigência, os(as) professores (as) alfabetizadores (as) não estavam totalmente satisfeitos(as). Além do mais, eles estavam

descontentes com o reajuste de 2017 que não foi concedido pela PMF/Fortaleza, com os direitos retirados dos professores alfabetizadores do concurso de 2022 pela Reforma Administrativa Municipal realizada pelo governo José Sarto Nogueira Moreira, fundamentada na reforma federal do governo Jair Bolsonaro, e com a precarização do contrato de trabalho e desvalorização dos professores alfabetizadores substitutos.

Em face dessas condições de trabalho, como instrumento de luta e resistência da classe dos professores, quase todos eram sindicalizados, pois acreditavam na luta estabelecida na coletividade. Apesar disso, entre os sindicalizados, havia aqueles que estavam desanimados, mas que continuaram contribuindo com a luta dos professores. Houve também aqueles sindicalizados que aproveitaram o momento das paralisações e das greves para resolverem assuntos pessoais (p. ex.: cuidar da família e realizar consultas médicas), pois a carga horária de trabalho exaustiva prejudicava a realização desses momentos. Entre aqueles que não eram sindicalizados ou já foram e deixaram de ser sindicalizados, por conta das divergências com o SINDIUTE, porém, ainda participavam das greves e das paralisações.

À luz dos resultados alcançados, que confirmaram nosso pressuposto inicial, a formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza estava fundamentada no construtivismo/socioconstrutivismo. As formações continuadas, de responsabilidade de empresas privadas, valorizavam as competências e as habilidades da BNCC, da DCRC e da DCRFor, especificamente dos componentes curriculares (português e matemática) cobrados nas avaliações externas, práticas reflexivas, instrumentos avaliativos e controle do trabalho docente, inclusive da gestão da sala de aula, direcionando como os professores alfabetizadores deveriam conduzir suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, os conteúdos específicos da alfabetização e a própria palavra, conceitos e significados, indispensáveis no processo de formação das crianças, com condições concretas de contribuir com a apropriação das formas mais elaboradas da linguagem escrita não foram considerados. Quando o acesso ao conhecimento mais elaborado é ignorado, necessário na constituição dos seres humanos, corre-se risco de a formação continuada desenvolver, atender e fortalecer os valores da classe dominante (alienação dos professores alfabetizadores, formadores de professores, gestores escolares e alunos, priorização dos resultados das avaliações externas, preparação para o mercado de trabalho, entre outros).

A formação continuada de professores alfabetizadores está sendo controlada hegemonicamente pelo Estado brasileiro, que, por sua vez, está subordinado e atende aos interesses dos organismos internacionais, defensores dos fundamentos da Nova Gestão Pública. No caso das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, observamos uma forte influência do PAIC, do Governo do Estado do Ceará, copiada pelo MEC e pelas secretarias de educação de outros estados e municípios do Brasil. Como já mencionamos e reafirmamos, é uma política de formação e alfabetização que, na sua essência, promove premiação, competição, exclusão, treinamento e resultados, com apoio do BM, Fundação Lemann e Associação Bem Comum.

No seio dessa conjuntura, o trabalho docente é controlado rigorosamente, com comprometimento da autonomia docente de pensar o planejamento escolar e com o próprio processo avaliativo interno das crianças, uma vez que trabalharam com atividades e simulados focados nas avaliações externas. As avaliações externas controlam o trabalho docente por meio da mensuração das aprendizagens das crianças, pois esses profissionais são cobrados para atingir metas e índices estabelecidos pelas políticas e pelos programas de formação continuada de professores. Devido à pressão, eles desenvolvem atividades com base nos descritores cobrados nessas avaliações.

Não resta dúvida de que foram formações continuadas para professores alfabetizadores que fortalecem o fazer pedagógico como ato automático, inquestionável e com uma educação submetida aos interesses produtivos e reprodutivos do sistema capitalista. Priorizaram, tais políticas, momentos formativos na perspectiva da prática em detrimento daquelas pautadas na dimensão teórico-crítica, que não desconsideram a prática, ao contrário, caminham juntas no processo formativo. Procuraram a todo custo colocar os professores alfabetizadores na condição somente de mediadores de aprendizagens (passividade), com finalidade de subordiná-los, por meio da utilização de práticas pedagógicas e atividades modelos e materiais pedagógicos de empresas privadas, com a duvidosa promessa de facilitar o trabalho docente e solucionar o problema da alfabetização das crianças.

As práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores foram influenciadas pelos valores neoliberais das políticas e dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores e das empresas privadas. Mesmo que não seja totalmente, tais práticas estão atreladas à concepção de formação continuada e de alfabetização da BNCC, DCRC e

DCRCfor, que não consegue garantir a apropriação da riqueza cultural e histórica e está orientada à preparação das crianças para a exploração do capital. Embora uma professora alfabetizadora estivesse aproximando-se dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que consideramos relevantes e necessários, e outras que realizaram críticas contundentes, suas concepções de formação continuada e alfabetização ainda precisavam de aprofundamento teórico, natural no processo de apropriação de uma nova teoria.

Concluimos que as políticas e os programas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, associados ao neoliberalismo e ao pós-modernismo, estavam orientados à defesa dos valores e os interesses da classe dominante, performizando, responsabilizando, alienando os professores alfabetizadores e preparando os alunos para as avaliações externas. Alinhadas à BNCC, a DCRC e a DRCFor, as formações continuadas formavam professores alfabetizadores com base nos valores da Nova Gestão Pública (competentes e eficientes, técnicos e mediadores de aprendizagens), com o objetivo de retirar a capacidade desses profissionais refletirem acerca da formação, do trabalho, da relevância da educação e da alfabetização, da humanização e transformação da sociedade. Ao mesmo tempo, negavam a apropriação da linguagem escrita nas suas formas mais ricas às crianças, preparando-as para o mercado de trabalho.

Portanto, as formações continuadas de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza eram divergentes dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Não tiveram preocupação em trabalhar com compreensão da contradição e com os problemas da alienação; ao contrário, permaneceram alienando os professores alfabetizadores. Ademais, as concepções de formação continuada e de alfabetização, apesar das críticas desses profissionais, não se aproximaram ou pouco se aproximaram dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

A formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza foi garantida com base na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. A garantia da formação continuada é uma conquista histórica, pois, mesmo que os problemas citados nesta pesquisa sejam reais e preocupantes, a própria formação continuada pode e deve ser utilizada como espaço de reivindicação/luta (melhores condições de trabalho, valorização do próprio momento formativo, dos professores, da teoria/ciência e dos conhecimentos específicos da alfabetização, estabelecimento de parceria com universidades públicas, dentre outras),

objetivando contribuir com a mudança da conjuntura atual. Portanto, podemos considerar o fato da garantia da formação continuada para todos os professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza como um elemento válido e defendido pela pedagogia histórico-crítica. Vale ressaltar que, em um passado não distante, a formação continuada dos professores, não somente em Fortaleza, quando era realizada, acontecia nos finais de semanas.

Reafirmamos nossa defesa da realização de formação continuada de professores alfabetizadores fundamentada no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica, bem como na psicologia histórico-cultural, com capacidade de superar as críticas anteriormente realizadas. São teorias que possuem compromisso com o desenvolvimento pleno dos seres humanos, com a defesa da classe trabalhadora, com a escola pública, professores e alunos, com os conhecimentos construídos pela humanidade, com práticas pedagógicas transformadoras, com a alfabetização na perspectiva da palavra e com a superação da sociedade capitalista.

Sugerimos que as formações continuadas de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, além de valorizar esses profissionais como formadores de professores dos seus pares, possam ser realizadas em parceria com as universidades públicas do estado do Ceará (UFC, UECE, IFCE, UNILAB, UVA, URCA e UFCA), incluindo os programas de pós-graduação em Educação, com a finalidade de discutir os fundamentos teóricos, metodológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos das teorias críticas, especialmente, do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

Outrossim, não basta somente ofertar formação continuada, pois é necessário que os professores alfabetizadores tenham condições concretas de trabalho, quais sejam: cumprimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; criação e modernização dos PCCS; investimento em infraestrutura, recursos humanos, materiais pedagógicos e tecnológicos; redução do número de alunos em sala; apoio especializado, pelo menos com graduação, para trabalhar com os alunos que precisam de mais atenção, com ênfase naqueles com alguma deficiência; oferta de formação continuada em parceria com as universidades públicas, dentre outros.

Ressaltamos que não tivemos a pretensão de responder a todas as questões acerca da formação continuada de professores alfabetizadores nesta pesquisa. Esperamos que, a partir desta, novos estudos sejam realizados e possam contribuir e superar as lacunas que podem ser

encontradas. Sendo assim, esperamos que os resultados desta investigação possam instigar outros pesquisadores a pesquisarem acerca da formação continuada de professores, com ênfase na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, e sua influência na alfabetização, na própria formação, na prática pedagógica e na avaliação.

Dessa maneira, não finalizamos aqui, pois, no decorrer desta pesquisa, surgiram outras inquietações que merecem ser aprofundadas e ampliadas em pesquisas futuras, como: a questão dos conteúdos específicos da alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; verificar quais conteúdos da alfabetização os professores alfabetizadores não dominam e precisam dominar; averiguar as condições do contrato estabelecido entre PMF/Fortaleza e as empresas privadas, responsáveis pelas formações continuadas dos professores alfabetizadores, fornecimento de materiais didáticos, acompanhamento avaliativo dos alunos e realização de consultoria; e aprofundar os estudos sobre o PAIC e sua influência na formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

Acreditamos que a luta histórica da classe trabalhadora deve continuar, pois, enquanto não acontecer uma mudança radical na estrutura atual da sociedade e do seu modo de produção, será necessário fortalecermos nossas pautas, principalmente dentro das escolas, universidades, sindicatos, associações, movimentos sociais, partidos políticos de esquerda, nas mídias sociais e dentro das nossas próprias residências e comunidades, com a finalidade de ocupar todos os espaços possíveis, continuar lutando e manter viva a esperança da constituição de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1153-1174, 2013.
- AMORIM, Evelyn Vieira; MALANCHEN, Julia. A educação a distância e a precarização da formação do professor: um desafio a superar. **Cadernos do GPOSSHE On-line, Fortaleza**, v. 5, n. 1, 2021.
- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho no capitalismo: O Projovem** como negação da formação humana. – São Paulo: Instituto Lukács, 2018. 224 p.
- ANDRADE, Leonardo Carlos de. **Pedagogia Histórico-Crítica: Notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos**. – 1.ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023.
- ARAÚJO, Gracieda dos Santos. Políticas públicas de formação para professores da Educação Básica: estudo sobre a formação por EaD. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e3664092-e3664092, 2020.
- ARAÚJO, José Aurício Lopes; NASCIMENTO, Marcones Silva; PEREIRA, Evelyne Medeiros. Questão social e Nordeste brasileiro hoje: o desenvolvimento regional do sertão Centro-Sul cearense. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão, Centro de Serviço Sociais, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas São Luís-MA, 2019.
- ARAÚJO, Maria Núbia de; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Escola e democracia: uma ode à educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/G6JSZR9fnKjqSzyspNykHcw/> acesso em: 5 de fevereiro de 2025.
- ARCENIO, Cláudio Rodrigues do Carmo; AZEVEDO, Patrícia Bastos. A formação continuada de professores alfabetizadores: um recorte nos programas federais de alfabetização. **Olhares & Trilhas, [S. l.]**, v. 26, n. 2, p. 1–29, 2024.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Estatuto Social da Associação Bem Comum**. Estatuto Consolidado em Assembleia Geral Extraordinária, realizada aos 30 dias de maior de 2018. Fortaleza, CE. Disponível em: <https://abemcomum.org/transparencia/> Acesso em: 9 de janeiro de 2025.
- ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Sobre o ABC**. 2024. Disponível em: <https://abemcomum.org/parceria-pela-alfabetizacao-em-regime-de-colaboracao/>. Acesso em: 12 de agosto de 2023.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 349-372, 2009.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos cedes**, v. 19, p. 19-32, 1998.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 24-46, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Oficial da União, Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. **Curso Alfabetização Baseada na Ciência tem material on-line**. Iniciativa faz parte da implementação da Política Nacional de Alfabetização voltada para educadores. Publicado em 29/04/2021 10h49 Atualizado em 31/10/2022 15h30. Secretária de Alfabetização – Sealf . Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/04/curso-alfabetizacao-baseada-na-ciencia-tem-material-on-line> Acesso em: 20 de novembro de 2024.

BRASIL. **Apresentação**. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília- DF, janeiro. 2001a.

BRASIL. **Conhecendo a Sucupira**. Plataforma Sucupira. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Brasília (DF), 2025. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sobre-a-sucupira> acesso em: 19 de julho de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2007d.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio. 2009.

BRASIL. Diário Oficial da União (DOU). **Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Edição: 110, Seção: 1, p. 3. Brasília, 2023a.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Brasil. 2020b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm acesso em: 25 de novembro de 2024.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** á nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitória. Diário Oficial da União, Brasília, em 19 de dezembro de 2006. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2006a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm acesso em: 30 de abril de 2024.

BRASIL. **Fortaleza (CE).** Portal Cidades. Censo Brasileiro de 2022. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2022b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/fortaleza/panorama> acesso em: 27 de maio de 2025.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental, Textos para Discussão, 2021a.

BRASIL. INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Apresentação.** Brasília: DF. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

BRASIL. INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/mapa-do-analfabetismo-no-brasil>. Acesso em: 14 de maio de 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** – Brasília, DF: Inep, 2024b. 625 p.

BRASIL. **Lei Federal 9.608 de 18 de fevereiro de 1998.** Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Oficial da União, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário da União. Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 30 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro. Diário Oficial da União Brasília, 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm acesso em: 26 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de junho de 2007e.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 24 de maio de 2024).

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. Diário Oficial da União, Brasília, Brasil. 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%20E%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. acesso em: 25 de novembro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Medida Provisória n.339, de 28 de dezembro de 2006.** Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2006b. disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/mpv%20339-2006?OpenDocument acesso em: 26 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice da Educação Básica (IDEB) - Apresentação.** Brasília: MEC, 2007c.

BRASIL. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada.** Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2023b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Ministério da Educação. Brasília, DF. 2012b.

BRASIL. **Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e fundamental. Oficial da União, Brasília, DF, 2016a.

BRASIL. **Portaria MEC 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio. 2012a.

BRASIL. **Portaria nº 142, de 8 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. Oficial da União, Brasília, DF, 2018.

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. Diário Oficial da União. Brasília, 2020a.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. **Práticas de Alfabetização:** Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias. Secretária de Alfabetização – Sealf . Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021c.
BRASIL. Pró-letramento. Programa de Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais/Séries do Ensino Fundamental. **Guia de Orientações Geral.** Brasília: MEC/SAEB/SEED, 2005a.

BRASIL. **Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores das Series Iniciais do Ensino Fundamental.** Guia Geral. Ministério da Educação, Brasília, 2007a.

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). Oficial da União, Brasília, DF, 2019b.

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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Diário Oficial da União, 24 de maio de 2016, Brasília-DF, 2026.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações

identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Distrito Federal (DF), 2016b.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental- Programa de apoio a leitura e escrita PRALER. **Guia Geral**. Brasília 2007b disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 07 jun.2023.

BRASIL. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005b. 171 p (Série Projeto Boas Práticas na Educação; n. 1). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/boas-praticas-em-educacao/vencendo-o-desafio-da-aprendizagem-nas-series-inicias-a-experiencia-de-sobral-ce>. Acesso em: 30 de dezembro de 2024.

CAMPOS, Caio Fernando Rocha. **Crítica ao ecletismo na educação: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Araraquara (SP), 2024.

CASTRO, Tainara Pereira; GALVÃO, Ana Carolina. Avaliação na educação infantil: contribuições a luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural. **Revista Polyphonia**, v. 32, n. 2, p. 130-147, 2021.

CEARÁ. **Decreto nº 29.306, de 5 de junho de 2008**. Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% (vinte e cinco por cento) do ICMS pertencente aos municípios, na forma da lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, alterada pela lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, em 6 junho de 2008. Fortaleza, CE, 2008. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=122804> acesso em: 4 de Janeiro de 2025.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Eixos do Programa PAIC Integral**. SEDUC, 13 de março de 2022a. Disponível em: <https://paicintegral.seduc.ce.gov.br/2022/04/18/eixos-do-programa-maispaic/> Acesso em: 3 de 1 de 2025.

CEARÁ. **Lei Complementar nº 297, de 19 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a ampliação do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, objetivando a universalização do ensino fundamental em tempo integral na rede pública de ensino dos municípios cearenses. Palácio da Abolição, do Governo do Estado do Ceará, em Fortaleza, 19 de dezembro de 2022b. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/8211-lei-complementar-n-297-de-19-12-2022-d-o-19-12-22>. Acesso em: 2 de janeiro de 2025.

CEARÁ. **Lei nº 14.371 de 19 de junho de 2009**. Cria o prêmio escola nota dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escolar alfabetização (IDE-alfa), e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, série 3, ano I, nº 111, Caderno 1/2, 19 jun. 2009. Disponível em:

<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/legislacao>. Acesso em: 18 maio 2024.

CEARÁ. Lei nº 14.949, de 27 de junho de 2011. Acrescenta dispositivo à Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009, e dá outras providências, Diário Oficial do Estado do Ceará. Palácio da Abolição, do Governo do Estado do Ceará, em Fortaleza, 27 de junho de 2011. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/1680-lei-n-14-949-de-27-06-11-do-de-05-07-11> Acesso em: Acesso em: 3 de 1 de 2025.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Diário Oficial do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

CEARÁ. Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 12 dez. 2011b. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/2792-lei-n-15-052-de-06-12-11-do-12-12-11-revogado-pela-lei-n-15-923-de-15-12-15> Acesso em: 4 de janeiro de 2025.

CEARÁ. Lei nº 15.922, de 15 de dezembro de 2015. Altera a redação do Inciso II do Art. 1º da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996. Diário Oficial do Estado do Ceará. Em 15 de dezembro de 2015. Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4226-lei-n-15-922-de-15-12-15-d-o-15-12-15> acesso em: acesso em: 4 de Janeiro de 2025.

CEARÁ. Lei nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 15 dez. 2015. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15> Acesso em: 4 de janeiro de 2025.

CEARÁ. Perfil Municipal de Fortaleza. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE. Governo do Estado do Ceará. Fortaleza – CE, 2025a. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-municipal.xhtml> acesso em 27 de maio de 2025.

CEARÁ. Perfil Regional de Fortaleza. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE. Governo do Estado do Ceará. Fortaleza – CE, 2025b. Disponível em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/module/perfil-regional.xhtml>http, acesso em 27 de maio de 2025.

CEARÁ. Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Secretaria da Educação. Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012. 196 p.

CEARÁ. **Resolução nº 474 de 17 de outubro 2018**. Fixa normas complementares para instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará, Princípios, Direitos e Orientações, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental e orienta a elaboração de currículos e sua implementação nas unidades escolares dos sistemas estadual e municipais do Ceará. Conselho Estadual de Educação. Fortaleza, CE 2018.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). **SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará)**. Fortaleza: SEDUC, 2013.

Censo Escolar. **Educação Básica 2013**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2015.

Censo Escolar. **Educação Básica 2014**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2014.

Censo Escolar. **Educação Básica 2015**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2015.

Censo Escolar. **Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2016.

Censo Escolar. **Educação Básica 2017**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2017.

Censo Escolar. **Educação Básica 2018**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2018.

Censo Escolar. **Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2019.

Censo Escolar. **Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2020.

Censo Escolar. **Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2021.

Censo Escolar. **Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2022.

Censo Escolar. **Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF: Inep, 2023.

Censo Escolar. **Emenda Constitucional nº 103, de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Diário Oficial da União. Brasília, em 12 de novembro de 2019c. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm acesso em: 29 de abril de 20225.

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; SEGUNDO; Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelo, RABELO, Josefa Jackeline. A política de Educação para Todos (EPT) no contexto da destrutividade do capital/Education for all in the context of capital destructiveness. **Educação em Foco**, v. 21, n. 35, p. 13-31, 2018.

CHUNGA, Chiroque, Sigfredo. Sindicato docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Livia Maria Fraga DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CLEMENTINO, Ana. Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa**, v. 18, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092023000100149&script=sci_arttext acesso em: 8 de novembro de 2024.

COELHO, Izac Trindade. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização**: elementos para uma perspectiva do ensino da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara. Araraquara (SP), 2016.

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2576-2593, 2016.

COLARES, Anselmo; LOMBARDI, José Claudinei. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. In. Organização LOMBARDI, José Claudinei, COLARES, Maria Lília Imbirida, ORSO, José Paulino (org). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**, p. 39-64, 2021.

COMPARIN, Eliane do Rocio Alberti Princípio educativo do trabalho como perspectiva de emancipação humana. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 1, p. e9591, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/9591>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCUAÇÃO - CNTE. **Piso do Magistério 2021 | A cada dia fica mais evidente o calote do governo federal**. <https://cnte.org.br/>. 15 abril, 2021. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/piso-do-magisterio-2021-a-cada-dia-fica-mais-evidente-o-calote-do-governo-federal-6c18> acesso em: 17 de março de 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública**. Publicado: 01 novembro, 2022 - 09h40. Escrito pela CNTE. Site: <https://cnte.org.br/> Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc> acesso em: 29 de abril de 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. **CONSIDERAÇÕES DA CNTE SOBRE O PROGRAMA DO MEC “COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA”**. Confederação dos Trabalhadores em Educação em Educação. Diretoria da CNTE. Brasília, 9 de junho de 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada-veja-a-analise-da-cnte-sobre-o-novo-programa-do-mec-6778> Acesso em: 27 de novembro de 2024.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO (CONTEE). **A uberização dos profissionais de educação: Uma crítica necessária**. Noções e Nota Pública. Texto de João Ives Doti Junior, professor, sociólogo, cientista político e pesquisador. 22 de outubro de 2024. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://contee.org.br/a-uberizacao-dos-profissionais-de-educacao-uma-critica-necessaria/> acesso em: 1 de julho de 2024.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente no ensino médio no Brasil. Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011

COSTA, Maria Clelia Lustosa. Fortaleza, capital do Ceará: transformações no espaço urbano ao longo do século XIX. **Revista do Instituto do Ceará**, v. 128, p. 81-111, 2014.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIAK, Vera Lúcia. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 19-32, setembro/dezembro 2016.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP:Autorees Associados, 2018.

DEMENECH, Flaviana; PAULA, Flaviana Anastácia de; PASINI, Juliana Fátima Serraglio. Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 680-697, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000300053&script=sci_arttext.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 79-115, 2000.

DUARTE, Newton. As pedagogias do " aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001a.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos**

Cedes, v. 19, p. 85-106, 1998

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia Histórico-Crítica. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 1-17, 2012.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 24, n. 1, p. 19-29, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150> acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” Crítica as aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana**. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001b.

EDITORA OPET. **Sistemas educacionais, 2023**. Disponível em: <https://www.editoraopet.com.br/proposta-pedagogica.php> .

EDITORA OPET. **Soluções SEFE**. 2023c. Disponível em: <https://www.editoraopet.com.br/portfolio-sefe/>.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino ENDIPE**, v. 16, p. 39-51, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Evangelista. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia; GONÇALVES, Leonardo (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande/RS: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Doutorado (tese). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (Tese de Doutorado). Curitiba, PR 2008.

FERREIRA, Caroline Foggiato; IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. O PNAIC e as avaliações em larga escala: estudo sobre as repercussões no trabalho docente. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 411-426, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052022000200411 Acesso em: 16 de novembro de 2024.

FORTALEZA. **Canal Concursos e seleções**. Instituto de Desenvolvimento de Recursos Humanos (IMPARH). Secretaria da Educação de Fortaleza. Fortaleza- CE. Disponível em: <https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/selecoes/realizados> acesso em: 29 de maio de 2025b.

FORTALEZA. **Lei nº 10.845, de 26 de dezembro de 2018**. Promove a revisão geral da remuneração dos servidores e empregados Públicos do Município de Fortaleza do ano de 2018. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 26 de dezembro de 2018b. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2018. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei->

ordinaria/2018/1085/10845/lei-ordinaria-n-10845-2018-promove-a-revisao-geral-da-remuneracao-dos-servidores-e-empregados-publicos-do-municipio-de-fortaleza-do-ano-de-2019 Acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores entre os anos de 2014 e 2023. Coordenadoria do Ensino Fundamental – (COEF). Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Fortaleza, CE, 2025^a.

FORTALEZA. Dados da carreira e do reajuste do piso de Fortaleza entre 2013 e 2023. Secretaria de Educação de Fortaleza. Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP/S, Fortaleza, CE, 2025.

FORTALEZA. Decreto Nº 14233, de 15 de junho de 2018. Cria o Programa Aprender MAIS e Regulamenta a Atividade de Voluntariado no seu âmbito e dá outras providências. Diário Oficial de Fortaleza, 21 de junho de 2018. Fortaleza, 2018a.

FORTALEZA. Decreto nº 15.623, de 24 de abril de 2023. Redefine o Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tem como objetivo principal ampliar a oferta de tempo integral na educação municipal. Diário Municipal do Fortaleza. Paço Municipal, Fortaleza (CE), 2023d.

FORTALEZA. Documento Curricular Referencial de Fortaleza: Incluir, Educar e Transformar. (ORg)NASCIMENTO, Celina Herqueta Matos de Heredia ..., [et al]; Coordenação Mirna França da Silva Araújo, AMARAL, Marlúcia Delfino]. – Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. Fortaleza, Ceará- Volume 1.

FORTALEZA. Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar. (Org) Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento...[etl.]; coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marluvia Delfino Amaral]. -- Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. V1.

FORTALEZA. Edital 01.2019. Seleção Simplificada de Mediadores de Aprendizagem, Facilitadores de Aprendizagem Assistentes de Alfabetização para atuação do Programa Aprender Mais. Unidade Escola Municipal José Alencar, Fortaleza, 2019a.

FORTALEZA. Lei Complementar nº 0217, de 31 de março de 2016. Regulamenta a Gratificação de Incentivo à Lotação prevista no inciso VIII do art. 98 da Lei Municipal nº 5.895, de 13 de novembro de 1984, e dá outras providências. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 31 de março de 2016a. Disponível em: <https://servidor.sepog.fortaleza.ce.gov.br/direitos-e-vantagens/legisla%C3%A7%C3%A3o.html> acesso em: 11 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014. Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da rede pública municipal de ensino de fortaleza, institui o programa municipal de manutenção e desenvolvimento do ensino (PMDE), modifica o estatuto do magistério de fortaleza, e dá outras providencias. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 12 de setembro de 2014b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-complementar/2014/17/169/lei-complementar-n-169-2014-dispoe-sobre-a-gestao-democratica-e-participativa-da-rede->

publica-municipal-de-ensino-de-fortaleza-institui-o-programa-municipal-de-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino-pmde-modifica-o-estatuto-do-magisterio-de-fortaleza-e-da-outras-providencias acesso em: 13 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 270, de 2 de agosto de 2019.** Dispõe sobre o Código da Cidade e dá outras providências. Diário Oficial do Município. Paço Municipal da Prefeitura de Fortaleza (CE), 2019b.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 278, de 23 de dezembro de 2019.** Diário Oficial do Município de Fortaleza, 23 de dezembro de 2019. Fortaleza (CE), 2019.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 298, de 26 de abril de 2021.** Dispõe sobre o equacionamento do déficit atuarial e financeiro do regime próprio de previdência dos servidores municipais dos poderes executivo e legislativo, institui o regime de previdência complementar, adequa o regime próprio de previdência dos servidores municipais à emenda constitucional federal nº 103, de 12 de novembro de 2019, dispõe sobre outras leis municipais e dá outras providências. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 26 de abril de 2021a. Fortaleza, 2021, Disponível em: https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/3741/text/vigencia/0,2021-04-26,2022-03-03:W_jXzLHMI_A9GEGyAHDO55DdiTs/ acesso em: 17 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 10.148, de 20 de dezembro de 2013.** Promove a revisão geral da remuneração dos servidores e empregados públicos do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 20 de dezembro de 2013. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará. 2013a. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2013/1014/10148/lei-ordinaria-n-10148-2013-promove-a-revisao-geral-da-remuneracao-dos-servidores-e-empregados-publicos-do-municipio-de-fortaleza> acesso em: em: 8 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 10.158, de 27 de fevereiro de 2014.** Concede reajuste aos profissionais do magistério do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 27 de fevereiro de 2014d. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará. 2014. Disponível:https://legislacao.pgm.fortaleza.ce.gov.br/index.php/LEI_N%C2%BA_10.158,_D_E_27_DE_FEVEREIRO_DE_2014 acesso em: em: 8 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 10.451, de 22 de março de 2016.** Promove a revisão geral da remuneração dos servidores e empregados públicos do Município de Fortaleza. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 22 de março de 2016. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2016b. Disponível em: [/https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario?objectId=workspace://SpacesStore/85995da3-38b2-4b07-a44b-b9a297c3c501;1.1&numero=15735](https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario?objectId=workspace://SpacesStore/85995da3-38b2-4b07-a44b-b9a297c3c501;1.1&numero=15735) acesso em: Acesso em: 8 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 10.453, de 22 de março de 2016.** Concede reajuste aos servidores que integram o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do ambiente de especialidade Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 22 de março de 2016c. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2016. Disponível em:

[/https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario?objectId=workspace://SpacesStore/85995da3-38b2-4b07-a44b-b9a297c3c501;1.1&numero=15735](https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/downloaddiario?objectId=workspace://SpacesStore/85995da3-38b2-4b07-a44b-b9a297c3c501;1.1&numero=15735) acesso em: Acesso em: 8 de março de 2025

FORTALEZA. Lei nº 10.003 de 10 de abril de 2013. Promove a revisão geral da remuneração dos servidores e empregados públicos do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 10 de abril de 2013. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2013a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/2f1935e9-0634-4cb6-b4f9-f56b5ac5911d;1.1&numero=15011> Acesso em: 8 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei nº 10.296, 22 de dezembro de 2014. Promove a revisão geral de remuneração dos servidores e empregados públicos do município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 22 de dezembro de 2014c. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2014/1029/10296/lei-ordinaria-n-10296-2014-promove-a-revisao-geral-de-remuneracao-dos-servidores-e-empregados-publicos-do-municipio-de-fortaleza> Acesso em: 8 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei nº 10.327, de 12 de fevereiro de 2015. Concede reajuste aos profissionais do magistério do município de Fortaleza. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 12 de fevereiro de 2015. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2015. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2015/1033/10327/lei-ordinaria-n-10327-2015-concede-reajuste-aos-profissionais-do-magisterio-do-municipio-de-fortaleza> Acesso em: 8 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei nº 10.681, de 14 de março de 2018. Promove a revisão geral da remuneração dos servidores e empregados Públicos do Município de Fortaleza do ano de 2018. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 18 de março de 2018c. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2018. Disponível em: <https://servidor.sepog.fortaleza.ce.gov.br/direitos-e-vantagens/legisla%C3%A7%C3%A3o.html> acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei nº 10.756, de 27 de junho de 2018. Concede reajuste aos profissionais do magistério e assistentes da educação infantil do Município de Fortaleza e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 27 de junho de 2018d. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2018. Disponível em: <https://servidor.sepog.fortaleza.ce.gov.br/direitos-e-vantagens/legisla%C3%A7%C3%A3o.html> acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei nº 10.869, de 29 de março 2019. Concede reajuste aos servidores que integram o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do ambiente de especialidade Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 29 de março de 2019c. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2019. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/?num-diario=&content-diario=&ano-diario=2019&mes-diario=03&captcha=8dNbcG¤t=> acesso em: 9 de

março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 10.993, de 21 de fevereiro de 2020.** Concede reajuste aos profissionais do magistério e aos ocupantes do cargo de Assistente da Educação Infantil do Município de Fortaleza e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 21 de março de 2020. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2020b. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/?num-diario=&content-diario=&ano-diario=2020&mes-diario=02&captcha=phyxy9¤t=> acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 10027, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre o reajuste dos servidores do ambiente de especialidade Educação, no Núcleo de Atividades Específicas da Educação, do Grupo Ocupacional Magistério, e dá outras providências. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 18 de abril de 2013b. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/712/712_texto_integral.pdf acesso em: Acesso em: 8 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 11.210, de 23 de dezembro de 2021.** Promove a revisão geral da remuneração dos servidores públicos do Município de Fortaleza do ano. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 23 de dezembro de 2021. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2021b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ce/f/fortaleza/lei-ordinaria/2021/1121/11210/lei-ordinaria-n-11210-2021-promove-a-revisao-geral-da-remuneracao-dos-servidores-publicos-do-municipio-de-fortaleza-do-ano-de-2022> acesso em: acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 11.232, de 22 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre o reajuste dos profissionais do magistério e dos ocupantes do cargo de assistente da educação infantil, bem como dá outras providências. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 22 de fevereiro de 2022c. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2022. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/?num-diario=&content-diario=&ano-diario=2022&mes-diario=02&captcha=jjRfRu¤t=> acesso em: acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. **Lei nº 11.339, de 16 de fevereiro de 2023.** Promove o reajuste do vencimento básico dos profissionais do magistério, na forma que indica. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 16 de fevereiro de 2023. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2023g. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/?num-diario=&content-diario=&ano-diario=2023&mes-diario=02&captcha=uDfAft¤t=> acesso em: acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei nº 6.794, de 27 de dezembro 1990. **Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Município de Fortaleza e dá outras providências.** Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 27 de dezembro de 1990. Disponível: https://legislacao.pgm.fortaleza.ce.gov.br/index.php/Estatuto_dos_Servidores acesso em:

Acesso em: 11 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei Ordinária nº 10.989, de 17 de fevereiro de 2020. Promove a revisão geral da remuneração dos servidores e empregados públicos do Município de Fortaleza do ano de 2020. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 7 de fevereiro de 2020. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2020a. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/3525/texthttps://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/?num-acesso> em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei Ordinária nº 11.340, de 16 de fevereiro de 2023. Promove a revisão geral da remuneração dos servidores públicos do Município de Fortaleza do ano de 2023, na forma que indica. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em 12 de fevereiro de 2023d. Diário Oficial do Município de Fortaleza. Fortaleza, Ceará, 2023f. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/4141/text?> acesso em: acesso em: 9 de março de 2025.

FORTALEZA. Lei Ordinária nº 9.249, de 10 de julho de 2007. Institui o plano de cargos, carreiras e salários - PCCS, do município de fortaleza para o ambiente de especialidade educação e dá outras providências. Paço da Prefeitura Municipal de Fortaleza em 10 de Julho de 2007. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/354/text> acesso em: 11 de março de 2025.

FORTALEZA. Orientação sistemática de avaliação da aprendizagem da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Secretária Municipal da Educação, Fortaleza – CE, 2023h.

FORTALEZA. Pemed 2023: escolas da Rede Municipal, alunos e professores são premiados pelos resultados do SPAECE. Prefeitura de Fortaleza. 2023a. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/pemed-2023-escolas-da-rede-municipal-alunos-e-professores-sao-premiados-pelos-resultados-do-spaece>. Acesso em: 11 set. 2023.

FORTALEZA. Prefeitura divulga resultado da seleção para assistentes de aprendizagem do Programa Alfa 1, 2, 3. Prefeitura Municipal de Fortaleza. 24 de Maio de 2022. Fortaleza, 2022b. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-divulga-resultado-da-selecao-para-assistentes-de-aprendizagem-do-programa-alfa-1-2-3> acesso em: 24 de dezembro de 2023.

FORTALEZA. Quantidade de professores e assistentes da educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023). Coordenadoria de Gestão e Pessoas (COGEP/SME). Fortaleza, CE, 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-divulga-o-resultado-final-do-concurso-para-professores>, acesso em: 28 de julho de 2025.

FORTALEZA. Quantidade de profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza entre 2013 e 2023. Coordenadoria de Gestão e Pessoas (COGEP/SME). Fortaleza, CE, 2025.

FORTALEZA. **Quantitativo de escolas atendidas pelo programa ALFA 1, 2, 3.** Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF)/Célula de Desenvolvimento Curricular (CEDEC)/Núcleo dos Anos Iniciais do ensino fundamental (NUEF 1). Fortaleza (CE), 2023c.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Edital Nº 01/2022.** Seleção simplificada para assistentes de aprendizagem, para atuação no Programa ALFA 1, 2, 3. Fortaleza: SME 2022a.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Orientações Pedagógicas. Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental.** Fortaleza; SME, 2023b

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. **Portaria Nº 204 de 18 de junho de 2014.** Estabelece diretrizes para a realização de formação continuada para os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza: SME, 2014a.

FORTALEZA. **Seleção pública para professor pedagogo substituto.** Edital Nº 70/2023. Secretaria da Educação de Fortaleza. Fortaleza, CE, 2023e. Disponível em: <https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/selecoes/realizados/edital-n-70-2023-selecao-publica-para-professor-substituto-das-areas-especificas> Acesso em: 17 de abril de 2025.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia . Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Goiania-GO: Editora Phillos Academy, 2021.**

FRANCO, Maira Vieira Amorim. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica.** 2017. 155f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2017, p. 155.

FREITAS, Luiz Carlos **MEC: “sobralizando” a educação brasileira.** Avaliação educacional – Blog do Freitas. Publicado em 4 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/> acesso em: 10 de janeiro de 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. **reforma empresarial da educação:** Nova direita, velhas ideias. 1.ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luiz Carlos. **O efeito de Sobral se generaliza.** Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Publicado em 21 de novembro de 2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/11/21/efeito-sobral-se-generaliza/> acesso em: 19 de maio de 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=html&lang=pt>

Acesso em: 9 de janeiro de 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.

Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148 p. 348-365 jan./abr. 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. **Será o Ceará o nosso Texas? Sim**. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Publicado em 10 de julho de 2019. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2019/07/10/sera-o-ceara-o-nosso-texas-sim/> acesso em: 19 de maio de 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio/ago., 2016.

GUSMÃO, Joana Buarque de. RIBEIRO, Vanda Mendes. **Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará**. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em:

<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37> acesso em 2 de janeiro de 2025.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1988.

JESUS, Igor Rosa Dias de; COSTA, Helder Gomes. A Nova Gestão Pública como indutora das atividades de Engenharia de Produção nos órgãos públicos. **Production**, v. 24, p. 887-897, 2014.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, n. 28, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1793> acesso em: 9 de dezembro de 2024.

JORDÃO, Juliana Vieira. **O Novo Mais Educação e os limites das reformas educacionais no contexto de crise estrutural do capital**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. 109.p. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/637>. Acesso em: 10.set. 2025.

JÚNIOR, Arlindo Lins de Melo; NETO, Luiz Bezerra; ALVES, Jackline Silva. Trajetória da pedagogia Histórico-Crítica: um olhar sobre a formação e prática pedagógica de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 11, n. 3, p. 136-148, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32172/20925> acesso em: 4 de fevereiro de 2025.

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva; DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira. Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico. **Tópicos educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/7KaJN>. Acesso em: 5 julho. 2024.

LIMA, Guilherme Luiz Formigheri Fuá de; RIBEIRO, Sara Gabrielle Fonseca; CHAVES; Priscila Monteiro. A sobralização do Brasil começou pelo sistema de escrita: a alfabetização

gerenciada pelos setores privados no município de Vila Velha/ES. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v.13. n.1, p. 1-15, jan./abr.2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68713> Acesso em: 13 de janeiro de 2025.

LOCATELLI, Cleomar; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emídio. Fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente: crônica de uma morte anunciada. **Educação & Sociedade**, v. 40, p. e0186542, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/X3tsLYdsX8MsvHJyrcXDhgy/> acesso em: 9 de novembro de 2024.

LURIA, Alexander Romanovich. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.

LYCEUM CONSULTORIA EDUCACIONAL. **Sobre nós**. Sobral (CE), 2023.

MACEDO, Alessandro. A Consciência em Marx. **Revista Enfrentamento**, v. 14, n. 24, 2019.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 15, 2013.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2020. (Coleção Contemporânea).

MARSIGLIA, A. C. G. **Prática da pedagogia da histórico crítica na educacional infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação Contemporânea).

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, p. 97-105, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em estudo**, v. 22, n. 1, p. 03-13, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. Da Formação Humana em Marx a crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica o fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 53 – 73.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705> Acesso em 4 de fevereiro de 2025.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl (1818-1883); ENGELS, Friedrich(1820-1895). **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.70 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes.2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Grundrisse. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboço da crítica da Economia Política. Tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**: a crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Tradução de Milton Camargo. Petrópolis- RJ: Vozes, 2019. (coleção Vozes de Bolso).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas, SP: Navegando Publicações, 2011.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 46, p. 130-144, 2012.

MATIAS, Félix. A Pedagogia Histórico-Crítica: Uma Teoria Pedagógica Fundamental para a Formação de Professores. **Revista GESTO-Debate**, v. 6, n. 01-31, 2022.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Educação e Economia solidária: contribuições da “Pedagogia da Alternância” para a formação dos catadores de materiais recicláveis. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 49-61, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432010000200005&script=sci_abstract&tlng=en acesso em: 18 de fevereiro de 2025.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Pedagogia Histórico-Crítica, alfabetização e revolução: alguns apontamentos. **Anais da XIV Jornada do Histedbr: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 10 anos de Revolução Russas**. Unioeste – Foz do Iguaçu/PR, 2017.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedex**, v. 19, p. 59-72, 1998.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLLI, Fátima Aparecida de Souza. Os conteúdos da Alfabetização: elementos para um debate curricular. **Revista Espaço do Currículo** (Online), João Pessoa, v.11, n.2, p.219-233, maio. /ago.2018.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- graduação e**

Pesquisa em Educação-ANPED, v. 31, p. 1-5, 2008.

MÉSZÁROS, István, 1930. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares – 2ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MEWEY, Karyn. **Os gêneros textuais na alfabetização**: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e Escreve” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo. 2016. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

MIRANDA, Mayranda Carvalho. **Políticas Nacionais de Alfabetização**: O Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua-PA. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2020, p.171.

MORAES, Aline Cristine Assis. Análise do programa mais alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília-RIPPMar**, v. 5, n. 1, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. 2019.

MOTTA, Vania; EVANGELISTA, Olinda; CASTELO, Rodrigo. Determinações do capital, empresariamento e educação pública no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 1-8, 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 47-76, 2018. Disponível: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592018000300047&script=sci_abstract acesso em: Acesso em: 30 de novembro de 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública no Brasil**. Org: Dalila Andrade de Oliveira, Luís Miguel Carvalho, Lous LeVasseur, Liu Min e Romuald Normand. In. Políticas educacionais e a reestruturação da profissão docente: perspectivas globais e comparativa/ revisão da tradução de Dalila Andrade de Oliveira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 25, n. 2, 2009. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de trabalho docente**. In: NÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Genira. Fonseca de. Significados e sentidos produzidos sobre a formação no Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC: **narrativas de professores do 2º ano do**

ensino fundamental. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e a abrangência-a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. **Educação & sociedade**, v. 26, p. 127-147, 2005. disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sxk6jjB3MP9MkNWLZ6RmHNn/?format=html> acesso em: 26 de abril de 2025.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista Histedbr On-Line**, v. 11, n. 41e, p. 58-73, 2011.

PADILHA, Ana Maria Lunardi.; SILVA, Régis dos Reis. Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudentes, v. 31, n.esp.1,esp.062020, p.103-125, dez. 2020.

PEREIRA, Luciano Ricardo de Magalhães. **Remuneração.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Maria Cancelli.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PINTO, Álvaro Vieira. **Sele lições sobre educação de adultos.** — 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PRIOSTE, Claudia Dias; MAZZEU, Francisco José Carvalho; BARBOSA, Eliza Maria. Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2251-2266, 2016.

ROMA, Celso. A institucionalização do PSDB* entre 1988 e 1999. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, p. 71-92, 2002.

SALAZAR, Jerry Wendell Rocha. Formação continuada de professores na rede de ensino de São Luis: **uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/UFMA-SEMED.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018, p. 155.

SANTOS, Roberto Ferreira. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 12, nº 15, 17 de abril de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/15/tendencias-pedagoacutegicas-o-que-satildeo-e-para-que-servem>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2025.

SAVANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** – 45. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2024 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan-abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo**

e **Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575> Acesso em: 3 de fevereiro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Marxismo, Educação e Pedagogia**. In. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v. 21, n. 42, p. 13-35, 2007d.

SAVIANI, Dermeval. **Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação**. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254988, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 3, p. 170-176, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177> acesso em: 10 de janeiro de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

Saviani, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007a.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 10, n. 2, p. 77-97, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Autores Associados, 2007c.

SENS, Tania Ferreira da Silva. **Levantamento e análise das produções sobre alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica (2003 a 2023)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Estadual Oeste do Paraná. Programa de Pós Graduação em Ensino. Foz do Iguaçu (PR), 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos metodológicos para análise de documentos. Perspectiva – **Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Evangelista. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou

desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SILVA JUNIOR, Jader Lúcio da; FARBIARZ, Alexandre. Educação, midiatização e afeto. O professor e a produção de sentido no Instagram. **Inmediaciones de la Comunicación**, v. 19, n. 1, p. 135-156, 2024.

SILVA, Hedgard Rodrigues da; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente no contexto das escolas cidadãs da Paraíba. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 70, p. 109-128, 2023.

SILVA, José Alderir da. A desindustrialização na Região Nordeste. **Interações (Campo Grande)**, v. 20, p. 221-238, 2019.

SILVA, Jucinaria Tavares da . **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista, 2017, p.131.

SILVA, Renata Maldonado. A Trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no Âmbito do tele-ensino no Brasil. **InterMeio: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação-UFMS**, v. 19, n. 38, 2013.

SILVA, Sirneto Vicente da; CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da; BRITO, Lúcia Helena de. A organização pedagógica do trabalho docente: uma análise crítica no contexto do Programa Aprendizagem na Idade Certa: The Pedagogical Organization of the Teaching Activity: A critical analysis on the context of the Right Age Learning Program. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5252> Acesso em: 8 de janeiro de 2025.

SILVA, Solange Pereira da. **Concepções Pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma Análise do PNAIC no Arquipélago do Marajó/Município de Breves**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Pará. Belém, 2021, p. 342.

SILVA, Vanusa Daniel. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

SINDIUTE. **Ações coletivas em andamento**. Sindiute, Nossa Escola de Luta. Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://sindiute.org.br/tabelas-salarias/> Acesso em: 11 de março de 2023.

SINDIUTE. **Tabelas Salariais**. Sindiute, Nossa Escola de Luta. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://sindiute.org.br/tabelas-salarias/> Acesso em: 11 de março de 2023.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb. **Ideb resultado 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Ministério da Educação. Brasília (DF), 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> acesso em: 16 de maio de 2025.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. **Ideb resultados 2015**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Ministério da Educação. Brasília (DF), 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> acesso em: 16 de maio de 2025.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. **Ideb resultados 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Ministério da Educação. Brasília (DF), 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> acesso em: 16 de maio de 2025.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. **Ideb resultados 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Ministério da Educação. Brasília (DF), 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> acesso em: 16 de maio de 2025.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. **Ideb resultados 2021**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Ministério da Educação. Brasília (DF), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> acesso em: 16 de maio de 2025.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB. **Ideb resultados 2023**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Ministério da Educação. Brasília (DF), 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> acesso em: 16 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2013**. Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2014**. Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

RESULTADOS DO SPAECE-ALFA – 2015. Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará –

SEDUC. Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2016.** Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2017.** Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2018.** Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria e Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2019.** Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2022.** Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE. **Resultados do SPAECE-Alfa – 2023.** Resultados de desempenho e participação no SPAECE-alfa 2023 em língua portuguesa para o Ceará, credes, municípios, regionais e distritos de Fortaleza e escolas. Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SEDUC. Fortaleza (CE), 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/resultado-spaece-alfa/> acesso em 27 de maio de 2025.

SOARES, Graciely Garcia. **O saber-fazer docente:** uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. DF, 2020, p. 236. Disponível em:

<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/41412>. Acesso em 11 de novembro de 2024.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial**: políticas e reformas. In: TOMMASE, Livia de; WARDE, Mirian Jorge.; Haddad, Sérgio. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996, p. 15-38.

SOBRAL. **Prefeitura de Sobral inaugura escola de tempo integral no residencial Nova Caiçara nesta segunda-feira (21/01)**. Prefeitura Municipal de Sobral. Notícias principais. 2019a. Disponível: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/prefeitura-de-sobral-inaugura-escola-de-tempo-integral-no-residencial-nova-caicara-nesta-segunda-feira-21-01> Acesso em: 28 de dezembro de 2024.

SOBRAL. **Secretaria da Educação promoverá Seminário sobre Compreensão Leitora**. Secretaria da Educação de Sobral. Notícias principais. 2019b. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/secretaria-da-educacao-promovera-seminario-sobre-compreensao-leitora> Acesso em: 28 de dezembro de 2024.

SUMIYA, L. A; SANO, H. Coalizão advocatória e aprendizado nas políticas públicas: **as mudanças nas convicções centrais do PAIC**. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e235134, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gSctqxVzLWzFmjQXVGXSjRj/> Acesso em: 28 de dezembro de 2024.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Carga horária de 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. CDROM.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização–PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, p. 665-679, 2021.

TEIXEIRA, Sônia Regina Santos. A Educação em Vigostki: prática e caminho para liberdade. **Educação e Realidade**, v, 47, p.e116921, 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17-2020, 2020.

TRINDADE, Izone de Souza. Políticas de formação continuada em Humaitá - AM: **o PNAIC numa visão político-pedagógica**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Programa de Pós Graduação. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2020, p.188.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE. **Chamada Pública de seleção nº 53/2021**. Fortaleza (CE). 2021c disponível em: <http://www.uece.br/ppge/noticias/chamada-publica/processo-seletivo/>. Acesso em: 16 jul 2024

VARGAS, Soraya de Nazaré Camargo; NASCIMENTO, Rosângela Andrade do; GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. Os movimentos da organização docente: a importância do sindicato para a valorização do professor nos municípios do Pará. **Educação**,

Santa Maria (RS) p. e58/1-31, 2024.

VIEIRA, Julia Lemos. **O caminho da liberdade no jovem Marx**: Da emancipação política à emancipação social. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2014. p. 381.

VITAL, Soraya Cunha Couto; QUEIROZ, Vanderli Braulino; URT, Sonia da Cunha. Formação continuada e um olhar histórico-crítico-cultural para pensar possibilidades de enfrentamento ao adoecimento docente. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. 1, p. 113-130, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.

ZIENTARSKI, Clarice, FRIRE; Perla de Almeida; LIMA, Maria de Aires. A formação de professores em serviço: políticas de alinhamento aos organismos internacionais e à lógica neoliberal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2160-2174, 2019.

APÊNDICE A - Produções acadêmicas sobre formação continuada de professores alfabetizadores realizada no programa de pós-graduação em educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Ano	Título	Tipo
2024	Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores alfabetizadores	Artigo publicado da Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco
2024	Concepções de formação continuada de professores alfabetizadores presentes nas dissertações dos programas de pós-graduação profissional do Brasil (2013/2023)	Artigo publicado na Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidade da Universidade Estadual do Ceará
2024	Continued Trainign of literacy teachers: conceptions present in the annals oh the national Association of Postgraduate And Reseache in Education - ANPED (2013-2023	Artigo publicado com capitulo de livro na Editora Dykinson de Madrid. Congresso Internacional em Educação e Inovação no Chile
2024	Mapeo artículos sobre la formación continua de alfabetizadores en las actas del Congreso Nacional de Educación (CONEDU-2014-2023)	Artigo publicado com capitulo de livro na Editora Dykinson de Madrid. Congresso Internacional em Educação e Inovação no Chile
2023	Os desafios da institucionalização e implementação da PHC -	Projeto “Quarta com ciência” do Grupo da Pedagogia Histórico-Crítica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
2023	A alfabetização e pandemia no Brasil: desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no processo de alfabetização.	Artigo publicado nos Anais do Seminário Internacional de la RED ESTRADO na Argentina
2023	Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo das dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação do Pará.	Resumo expandido publicado nos Anais do VI - Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf) em Belém.
2023	Formação continuada de professores alfabetizadores: concepções presentes nos Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF (2019 -2023)	Resumo expandido publicado nos Anais do XVI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo & V Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, em Belém.

Como citar:

CAVALCANTE, P.; FERREIRA, D. M. S. Concepções de formação continuada de professores alfabetizadores presentes nas dissertações dos programas de pós-graduação profissional do Brasil (2013/2023). **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 6, p. e14066, 2024.

CAVALCANTE, P.; SOUZA, V. R. P. ; FERREIRA, B. J. P. A alfabetização e pandemia no Brasil: desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no processo de alfabetização. In: **XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO**, 2024, La Plata. Duas décadas de estudos sobre o trabalho docente. Existir, resistir e construir novos horizontes. La Plata: FaHCE/UNLP, 2024.

ORTELA, A. S. C. ; BEZERRA, A. N. S. ; MEDEIROS, A. S. A. ; SANTOS, A. R. ; COLARES, A. A. ; CARVALHO, B. L. S. ; MAIA, B. M. C. ; ABREU, C. A. A. ; SILVA, D. B. ; PEREIRA, D. D. ; SILVA, D. M. M. ; ARAUJO, D. P. ; MATOS, D. A. ; MACHADO, E. A. ; PEREIRA, E. M. ; ARRUDA, E. P. ; TAPAJOS, E. C. V. ; GOMES, E.

G. L. ; SOUSA, E. O. ; CAVALCANTE, P. ; et.al . **Os desafios da institucionalização e implementação da PHC** - Quarta com ciência 2023.1. In: Anais do Grupo de Estudos da Pedagogia Histórico-Crítica - 2023, 2024, Santarém/PA,. Juntos podemos construir uma nova educação e uma nova sociedade. Curitiba: Unioeste, 2024. p. 1-10.

PETRÔNIO, P.; SOUZA, V. R. P. **Continued Trainign of literacy teachers: conceptions present in the annals oh the national Association of Postgraduate And Reseache in Education - ANPED (2013-2023)**. In: Blanca Berral Ortiz; José Antônio Martinez Domingo; Carmen Rocío Fernández Fernández; Juan José Victoria Maldonado. (Org.). Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística. 1ed.Madrid: Dykinson, 2024, v., p. 637-647.

SOUZA, V. R. P.; Cavalcante, P; CAMARGO, J. S. **Mapeo artículos sobre la formación continua de alfabetizadores en las actas del Congreso Nacional de Educación (CONEDU-2014-2023)**. In: Blanca Berral Ortiz; José Antônio Martinez Domingo; Carmen Rocío Fernández Fernández; Juan José Victoria Maldonado. (Org.). Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística. 1ed.Madrid: Dykinson, 2024, v., p. 663-674.

SOUZA, V. R. P. ; CAVALCANTE, P. ; FERREIRA, B. J. P. Concepção de formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo das dissertações e teses dos Programas de Pós-graduação em Educação do Pará. In: **VI - Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf)**, 2023, Belém (PA). Alfabetização e Democracia: Direito à Escrita e à Leitura. Florianópolis: Alfab, 2023. v. 01. p. 01-08.

SOUZA, V. R. P.; CAVALCANTE, P.; FERREIRA, B. J. P. Formação continuada de professores alfabetizadores: concepções presentes nos Anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALF (2019 - 2023). In: **XVI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo & V Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores**, 2023, Belém. Diversidades e Desigualdades: Desafios para a Educação Pública em Tempos de Economia Financeirização. Belém: UFPA-PPGED, 2023. p. 613-618

SOUZA, V. R. P.; CAVALCANTE, P. Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores ALFABETIZADORES. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 14, n. 35, p. D8 01-24, 2024.

APÊNDICE B – Pesquisas do grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica (GEPALF)

Ano	Título	Tipo
2025	Políticas de educação: concepções hegemônicas que fundamentam as políticas nacionais de alfabetização	Artigo publicado na Revista fisio&terapia
2025	Plano Municipal de Educação de Belém-PA (2015-2025): efetividade das políticas para o cumprimento das metas sobre a alfabetização e a formação de professores.	Tese disponível do site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
2025	Formação de professores alfabetizadores e a educação especial inclusiva na rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO: qual agenda?	Tese disponível do site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
2023	A importância do conceito de cultura no desenvolvimento da criança por meio da alfabetização	Artigo publicado na Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo
2023	O significado da formação continuada do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA	Dissertação disponível do site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
2022	Políticas de alfabetização no Estado do Pará: determinações presentes nos municípios de Ananindeua e Breves	Capítulo de livro publicado do CRV
2022	A política nacional de alfabetização: repercussões no trabalho e formação docente.	Capítulo de livro publicado do CRV
2022	Alfabetização e ensino: Apontamentos à luz do projeto educacional gramsciano e da Pedagogia Histórico-Crítica	Capítulo de livro publicado do CRV
2021	Concepções Pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma Análise do PNAIC no Arquipélago do Marajó/Município de Breves.	Tese disponível do site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
2020	Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo em três municípios do marajó/PA	Artigo publicado na Revista Contrapontos
2020	A Influência do Ideário Escolanovista no Processo de Alfabetização no Brasil	Artigo publicado na Revista Appris
2020	Políticas Nacionais de Alfabetização: O Programa Mais Alfabetização no	Dissertação disponível do site do Programa de Pós-Graduação em

	município de Ananindeua-PA.	Educação da Universidade Federal do Pará
--	-----------------------------	--

Como citar.

CAMARGO, J. S. **Formação de professores alfabetizadores e a educação especial inclusiva na rede municipal de ensino de Ji-Paraná-RO: qual agenda.** Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2025, p319.

FERREIRA, B. J. P.; SILVA, S. P. Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo em três municípios do marajó/PA. **Contrapontos** (ONLINE), v. 20, p. 20-41, 2020.

MIRANDA, M. C. ; SILVA, S. P. ; FERREIRA, B. J. P. **Políticas de alfabetização no Estado do Pará: determinações presentes nos municípios de Ananindeua e Breves.** In: Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira; Sônia Regina dos Santos Teixeira. (Org.). Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária. 1ed.Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 65-78.

MIRANDA, M. C. ; FERREIRA, B. J. P. **Alfabetização e ensino:** Apontamentos à luz do projeto educacional gramsciano e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: RAMOS, Maély F. H. e BORGES, Carlos N. F. (Org.). (Org.). Os desafios da formação docente no contexto de globalização ultraliberal. 1ed.Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 169-183.

MIRANDA, M. C. ; FERREIRA, Benedito J. P. Políticas de educação: concepções hegemônicas que fundamentam as políticas nacionais de alfabetização. **Revista fisio&terapia.** v. 29, p. 1, 2025.

MIRANDA, M. C. **Políticas Nacionais de Alfabetização:** O Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua-PA. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2020, p.171.

MIRANDA, M.C. **Plano Municipal de Educação de Belém-PA (2015-2025):** efetividade das políticas para o cumprimento das metas sobre a alfabetização e a formação de professores. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2025, p.254

NASCIMENTO, T. C. M; FERREIRA, B. J.P. A importância do conceito de cultura no desenvolvimento da criança por meio da alfabetização. **Cuadernos de EDucación y Desarrollo,** v. 15, p. 13256-13265, 2023.

OLIVEIRA, D. A. ; PUREZA, L. C. ; FERREIRA, B. J. P. **A política nacional de alfabetização: repercussões no trabalho e formação docente.** In: RAMOS, Maély F. H. e BORGES, Carlos N. F. (Org.). (Org.). Os desafios da formação docente no contexto de globalização ultraliberal. 1ed.Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 153-167.

PUREZA, L. C. ; NASCIMENTO, T. C. M. ; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro . **CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NO BRASIL COMO MECANISMOS DE RECOMPOSIÇÃO DE HEGEMONIA BURGUESA.** In: Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira; Sônia Regina dos Santos Teixeira. (Org.). Formação de professores e

trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária. 1ed.Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 157-171.

SILVA, A. M. O significado da formação continuada do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Pará. Belém, 2023, p. 165.

SILVA, S. P. ; FERREIRA, B. J. P. A Influência do Ideário Escolanovista no Processo de Alfabetização no Brasil. Direito à Educação Pública Políticas, Formação Docente e Diversidade Cultural. 1ed.Curitiba/PR: Appris, 2020, v. II, p. 167-178.

SILVA, S. P. Concepções Pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma Análise do PNAIC no Arquipélago do Marajó/Município de Breves. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Pará. Belém, 2021, p. 342

APÊNDICE C – Carta de apresentação do pesquisador à SME**Ao setor de liberação de pesquisa da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)**

Eu, Petrônio Cavalcante, apresento a pesquisa, intitulado provisoriamente, “**. Políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE):** contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente” que, objetiva investigar em que medida as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e se articulam aos interesses da classe trabalhadora. Declaro que estou ciente de minhas responsabilidades como pesquisador, pelo desenvolvimento desta pesquisa como também que todos os envolvidos estão cientes do conteúdo deste protocolo. Trata-se de uma pesquisa para tese de doutorado, pertencente ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFGPA) que será desenvolvida com professores (as) alfabetizadores (as) do município de Fortaleza, visto que também sou professor da rede, logo, tenho o interesse em contribuir com as políticas, programas e ações de formação de professores do município.

Ademais, registro que, o orientador, Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFGPA) tem ciência do desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, solicitamos que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) libere o acesso aos dados que forem necessários durante o desenvolvimento da pesquisa.

Fortaleza, ____ de _____ de 2023

Petrônio Cavalcante

Petrônio Cavalcante
Pesquisador

Benedito Ferreira

Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira
Orientado

APÊNDICE D – Termo de anuência para pesquisa/gestão escolar A

Declaro para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulado “**Políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE)**”: contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente, sob responsabilidade do pesquisador Petrônio Cavalcante, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPa), orientada pelo professor Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPa), investigar em que medida as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e se articulam aos interesses da classe trabalhadora.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação do Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica da Secretaria de Educação de Fortaleza.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo da responsável da escola

Fortaleza, __ de _____ de 2023

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores(as) alfabetizadores(as)

Título da tese – Políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE): contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente.

Objetivo – Investigar em que medida as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e se articulam aos interesses da classe trabalhadora.

Orientador - Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Discente - Petrônio Cavalcante

PRIMEIRO MOMENTO (BLOCO I)

BLOCO I: PERFIL PESSOAL, FORMATIVO E PROFISSIONAL DOS (AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. IDENTIFICAÇÃO.

A. Nome:

B. Telefone:

C. E-mail:

D. Escola:

2. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA ATÉ 2023.

A. Formação Inicial:

Ano de Conclusão:

Instituição:

B. Especialização:

Ano de Conclusão:

Instituição:

C. Mestrado:

Ano de Conclusão:

Instituição:

D. Doutorado:

Ano de Conclusão:

Instituição:

3. DADOS PROFISSIONAIS ATÉ 2023.

A. Efetivo/tempo:

B. Substituto/tempo:

C. Tempo de experiência no magistério da educação básica pública:

D. Tempo na escola pesquisada:

E. Tempo de alfabetizador (a):

F. Anos/turmas que lecionava:

G. Carga Horária mensal:

H. Tem carga horária reduzida?

- Quais formações continuadas acerca do processo da alfabetização você participou entre 2013 e 2023?

A. Curso: CH: Instituição:

B. Curso: CH: Instituição:

C. Curso: CH: Instituição:

- Nomes de eventos educacionais (seminários, congressos, colóquios) sobre alfabetização de crianças de que tenha participado entre 2013 a 2023.

D. Evento: CH: Instituição:

E. Evento: CH: Instituição:

F. Evento: CH: Instituição:

4. Escolha um nome fictício.

A.

SEGUNDO MOMENTO (BLOCO II, III, IV e V)

BLOCO II: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1. O que formação continuada? qual a sua importância?

2 Além das formações dos cursos formais da SME/Fortaleza e outras redes, o que você tem aprendido nas reuniões escolares, interações com seus pares no planejamento escolar? Tem sido um espaço de aprendizagem?

Lembrete: Quais outras fontes de pesquisas você utiliza? Jornais? Sites?

3. Você participa do processo de escolha das temáticas trabalhadas nas formações continuadas?

Lembrete - questões que poderão ser exploradas: Como são como são escolhidas? Você sabe? Gostaria de participar? Quais temáticas poderiam ser desenvolvidas nas formações na sua opinião?

4. Que tipo de concepção teórica ou autores predominam nas formações continuadas de professores alfabetizadores no município de Fortaleza?

5. Que críticas e/ou elogios você faria as formações continuadas do município de Fortaleza?

Lembrete – Pontos que poderão ser explorados: material utilizado, condução e tempo das formações, motivação dos professores, formadores.

6. As formações continuadas de Fortaleza contribuem com a melhoria do trabalho docente e com suas práticas pedagógicas alfabetizadoras?

BLOCO III: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

1. Qual a importância da alfabetização na formação da criança?

2. Você adota algum método de alfabetização?

Lembrete: silábico, alfabético, fônico.

3. Como é o processo da alfabetização? Como você trabalha com os alunos que estão no início da alfabetização e/ou que estão mais avançados?

Lembrete - questões que poderão ser exploradas: começa pelo alfabeto, vogais, letras? Trabalha com letras a partir do nome da criança? Trabalha com letras e fonemas em uma ordem estabelecida? Trabalha com sílabas e famílias silábicas? Usa texto específicos para alfabetizar? Utiliza alguma hipótese? Qual? É a mesma orientada pela SME?

4. Você pede que a crianças tentem escrever da maneira como acham que é?

Lembrete - questões que poderão ser exploradas: Corrigem o que escreveram? Como trabalha com os erros de escrita?

5. Quais materiais você utiliza no processo de alfabetização?

Lembrete: livros didáticos, apostilhas

6. Quais são as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas no processo de alfabetização dos seus alunos?

BLOCO IV: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

1. Como você avalia seus alunos?

Lembrete: É contínuo? Faz diagnóstico inicial? Você utiliza material próprio, da escola ou elaborado pela SME?

2. Como você trabalha com os alunos com mais dificuldades no processo da alfabetização, inclusive com os inclusos?

3. As crianças estão sendo alfabetizadas? Você se sente satisfeito(a) com o trabalho realizado?

Lembrete: Recebe ajuda da escola? Como? Tem ajuda de outros professores e/ou assistentes/monitores? Do AEE?

4. Qual sua opinião sobre Avaliação Externa do Índice da Educação Básica (IDEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), no caso, o SPAECE-Alfa?

Lembrete - questões que poderão ser exploradas: Tem impacto na formação continuada de professores do município? Trabalho docente, na escola e no processo de avaliação? Tem alguma preparação dentro da escola para a realização dessas avaliações?

BLOCO V: TRABALHO E CONSCIÊNCIA

1. Você se satisfaz com o seu trabalho? Se sente realizado (a)?

2. Você tem liberdade de planejar suas aulas e conduzir sua prática pedagógica?

Lembrete: Tem interferência da gestão? Como? Você escolhe o material utilizado em sala de aula/planejamento? Quem escolhe? Editoras, SME/Fortaleza, professores?

3. Você elabora atividades complementares acerca da alfabetização para seus alunos? Tem essa liberdade?

Lembrete: questões que poderão ser exploradas - utiliza folhas avulsas? No próprio quadro/lousa? A escola permite que sejam impressas e distribuídas atividades complementares? Tem recurso?

4. Como você avalia as condições de trabalho na sua escola?

Lembrete - questões que poderão ser exploradas: Sala de aula e de professores; quantidade de alunos em sala; inclusão/acessibilidade; material de trabalho; gestão e coordenação pedagógica, apoio, etc).

5. Você consegue desenvolver todo seu trabalho docente (sala de aula, planejamento, elaboração e correção de atividades, participar das reuniões pedagógicas, etc.) na escola?

6. Como você avalia a questão da remuneração dos professores da rede municipal de Fortaleza?

Lembrete: condiz com a necessidade real ou não do trabalho docente?

7. Você participa das ações do Sindicato União dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza (SINDIUTE)?

Lembrete: É sindicalizada? Participa das greves/paralizações e Escola de Formação do Sindicato. Participa de movimentos sociais/políticos?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título: Políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (CE): contradições, performatividade e responsabilização do trabalho docente.

Objetivo: Investigar em que medida as políticas e os programas de formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possuem caráter emancipatório e se articulam aos interesses da classe trabalhadora.

Orientador: Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira

Pesquisador: Petrônio Cavalcante

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 (85)9.07671401 ou e-mail: petronioprofessor3@gmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da 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.] [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) /coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Estou ciente dos riscos que podem ser constrangimento e discriminação, assim como da importância do benefício, quando - Proporcionará a reflexão sobre a formação 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). Recebi as informações do estudo de forma clara; tenho a oportunidade de esclarecer dúvidas; fui informado dos riscos e benefícios. Fui informado que é direito meu em ter o tempo que for necessário para a tomada de uma decisão autônoma; ter liberdade de recusa em participar do estudo; ter liberdade de retirar o meu consentimento a qualquer fase da pesquisa. Ainda tenho direito de receber assistência (integral e imediata) por danos, de forma gratuita; de requerer indenização por danos; de receber ressarcimento de gastos (incluindo os de acompanhantes); ter assegurada a confidencialidade dos meus dados; ter assegurada a minha privacidade. Fui informado a respeito do contato do Comitê de ética e Pesquisa da UFPA, o qual poderia contatar para dirimir quaisquer dúvidas. O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS – Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel./Fax. 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br

Fortaleza, ____ de _____ de 2025

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Pós-Esclarecido

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo

Fortaleza, ____ de _____ de 2025

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisado

APÊNDICE H– Quadro de análise dos achados da pesquisa

BLOCO I – PERFIL FORMATIVO E PROFISIONAL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Nome/ Escola	Formação Inicial	Maior Titulação	Situação funcional/ Carga Horária	Tempo na rede, professor alfabetizador e na escola pesquisada, consecutivamente			Lotação 2023

Continua

BLOCO II: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Professoras	Pergunta 1

BLOCO III: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Professoras	Pergunta 1

Continua

BLOCO IV: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Professoras	Pergunta 1

Continua

BLOCO V: TRABALHO E CONSIÊNCIA

Professoras	Pergunta 1

Continua

APÊNDICE I – Temáticas das formações continuadas dos professores alfabetizadores de Fortaleza (2015/2023)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores - 2015

Turma	Março	Abril	Mai	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
1º ano	Gestão em sala de aula no ciclo da alfabetização	O uso do material estruturado do alfabetizar letrado	Língua portuguesa - alfabetização e Letramento e direitos de aprendizagem	Psicogênese da Língua escrita e Práticas de leitura	Proposta Curricular de Matemática	Grandezas e Medidas / Tratamento de Informação	Estratégias de leitura	Produção textual	Intervenções Pedagógicas nos Diferentes níveis de Escritas
2º ano	Alfabetização e letramento	Rotina da Alfabetização na Perspectiva do Letramento e a Organização do Processo de ensino e aprendizagem	Sistema de escrita Alfabética		Agrupamentos Produtivos e Intervenções Pedagógicas	Proposta Curricular de Língua portuguesa	O ensino de matemática nos Anos iniciais do ensino Fundamental	Gêneros textuais	Números e operações - Resolução de Problemas
3º ano	Gestão em sala de aula no ciclo da alfabetização	A importância do Lúdico no processo De alfabetização	Apresentar a Proposta Curricular de Língua portuguesa		As intervenções pedagógicas a luz da Psicogênese da língua Escrita e escrita	Avaliação do Ensino Aprendizagem	Apresentação da proposta Curricular de matemática e Apresentação do material Estruturado do	Leitura infantil no ciclo da alfabetização e A arca literária	

Fonte: COEF (2015)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores - 2016

Turma	Março	Abril	Maiο	Junho
1º e 2º ano	Fundamentação legal da formação dos professores e apresentação do material SEFE - caminhos para o letramento - uma proposta interdisciplinar. rotina da alfabetização na perspectiva do letramento e a organização do processo de ensino e aprendizagem	Sistema de escrita Alfabética o ensino de matemática nos Anos iniciais do Ensino Fundamental	Análise e Intervenção na leitura E na escrita – o trabalhar Com Diferentes gêneros Textuais	Proposta curricular de matemática do Estado do Ceará – Blocos da Matemática Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva do Letramento
3º ano	A importância do lúdico no processo de alfabetização/o Trabalho com Gêneros textuais Na sala de aula em Perspectiva atual	Produção de Textos escritos, Seus objetivos e sua função social/explorando o bloco Tratamento da Informação	Avaliar para intervir: Processos e instrumentos de Avaliação da aprendizagem / Explorando o bloco Tratamento da informação	Relato de Experiências /apresentação de práticas exitosas

Fonte: COEF (2015)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores – 2016 (Continuação)

Turma	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
1º e 2º ano	Leitura nas séries Iniciais do Ensino Fundamental e o uso dos jogos de Linguagem gêneros Textuais: canção	Grandezas e Medidas/ Ortografia	Jogos matemáticos Tratamento da informação	Experiências Exitosas
3º ano	A importância do lúdico no processo de alfabetização/o Trabalho com Gêneros textuais Na sala de aula em Perspectiva atual	Produção de Textos escritos, Seus objetivos e sua função social/explorando o bloco Tratamento da Informação	Avaliar para intervir: Processos e instrumentos de Avaliação da aprendizagem / Explorando o bloco Tratamento da informação	Relato de Experiências /apresentação de práticas exitosas

Fonte: COEF (2016)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores - 2017

Turma	Abril	Mai	Junho	Agosto	Setembro	Outubro	Dezembro
1º ano	A proposta Didática e a Concepção de Alfabetizar Letrando. Conhecer para Intervir: um Estudo dos Resultados das Avaliações Diagnósticas	Psicogênes e da Escrita / análise de Produções escritas	O desenvolvimento a consciência Fonológica e sua Importância para o Processo de Alfabetização e Letramento. Planejamento e Rotina pedagógica	A construção do Sistema de Numeração Decimal com foco Na alfabetização e Letramento Matemático. A Construção do Sistema de Numeração Decimal com foco Na alfabetização e Letramento Matemático	A oralidade e a Reflexão Metalinguística Como elementos Estruturantes Para aquisição do Sistema de escrita Alfabética (SEA).	A importância da escrita Sistemática na alfabetização Como estratégia para a Produção textual e Apropriação do sistema de Escrita alfabética (SEA).	Retrospectiva do processo formativo 2017 e experiências exitosas avaliações a serviço da aprendizagem
2º ano	Educação como processo de humanização. conhecer para intervir: um estudo dos resultados das avaliações diagnósticas	sistema de escrita alfabética psicogênes da língua escrita e agrupamentos produtivos	gêneros textuais: canções e cantigas gênero fábulas: história com animais planejamento e rotina pedagógica	Gênero textual: contos de fadas gestão de sala de aula: a gestão do conhecimento	Planejamento e Revisão de textos Escritos	Vivências e intervenções – Agrupamentos produtivos	
3º ano	-	Direitos e objetivos De aprendizagem do Componente Curricular língua Portuguesa para o 3º ano. Conhecer Para	Formando leitores Críticos: leitura com Foco na Compreensão Textual	O ensino da Matemática na Perspectiva da Resolução de Problemas. Planejamento e Rotina pedagógica	as operações matemáticas: um estudo da resolução de problemas gestão de sala de aula: a gestão do conhecimento	O ensino da produção escrita com base nos gêneros textuais: percursos e reflexões	

		intervir: um Estudo dos Resultados das Avaliações Diagnóstica s					
--	--	---	--	--	--	--	--

Fonte: COEF (2017)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores - 2018

Turma	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Agosto	Setembro
1º ano	-	A implementação do DCRC e suas Implicações no Ensino/aprendizagem.	DCRC e especificidade do Componente curricular	Projeto político Pedagógico: Instrumento para uma gestão Democrática.	-		Autocuidado: o Cuidado de si para O cuidado do Outro.	Conhecendo a sala De aula Competências Socioemocionais
2º ano	Projeto político Pedagógico	A implementação do DCRC e suas implicações no Ensino/aprendizagem.	DCRC e especificidade do Componente curricular	A natureza alfabética do sistema de escrita.	Apropriação do Sistema de escrita Alfabético	Práticas de linguagem da oralidade na alfabetização.	Produção de Textos.	Práticas de leitura Na alfabetização.
3º ano	Projeto político Pedagógico : Instrumento para uma gestão Democrática	A implementação do DCRC e suas implicações no Ensino/aprendizagem	Especificidade do DCRC Para o componente Curricular	-	-		DCRC e especificidade do Componente curricular	Conhecendo a sala de aula Competências Socioemocionais

Fonte: COEF (2018)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores – 2018 (continuação)

Turma	Outubro	Novembro	Dezembro
1º ano	Metodologia dos diálogos Socioemocionais	Avaliando competências socioemocionais	-
2º ano	Seminário “Trajetórias de Sucesso”.	-	Relato de experiência.
3º ano	Metodologia dos diálogos Socioemocionais	Avaliando competências socioemocionais	-

Fonte: COEF (2018)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores – 2019

Turma	Fevereiro	Março	Abril	Maior	junho	Agosto	Setembro	Outubro	Dezembro
1º ano	Concepção de Alfabetização: Alfabetizar Letrando	A natureza alfabética do sistema de escrita	Apropriação do Sistema de escrita Alfabético	Práticas de Linguagem da Oralidade na Alfabetização.	Práticas de leitura Na alfabetização.	Práticas de leitura Na alfabetização	Produção de textos.	Seminário “trajetórias de Sucesso”. Relato de Experiência.	-
2º ano	-	Concepção de Alfabetização: Alfabetizar letrando		Apropriação do Sistema de escrita Alfabético.	Práticas de linguagem da oralidade na alfabetização.	Produção de textos	Práticas de leitura Na alfabetização.		Relato de Experiência.
3º ano	Concepção de Alfabetização: Alfabetizar Letrando	A natureza alfabética Do sistema de escrita.		práticas de leitura na alfabetização.	práticas de leitura na alfabetização.	Produção de Textos escritos	Produção de textos		-

Fonte: COEF (2019)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores - 2020

Turma	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Agosto	Setembro
1º ano	-	A implementação do DCRC e suas Implicações no Ensino/aprendizagem.	DCRC e especificidade e do Componente Curricular	Projeto político Pedagógico: Instrumento para uma gestão Democrática.	-		Autocuidado : o Cuidado de si para O cuidado do Outro.	Conhecendo a sala De aula Competências Socioemocionais
2º ano	Projeto político Pedagógico: Instrumento para uma gestão Democrática			A natureza alfabética do sistema de escrita.	Apropriação do Sistema de escrita Alfabético	Práticas de linguagem da oralidade na alfabetização.	Produção de Textos.	Práticas de leitura Na alfabetização.
3º ano		A implementação do DCRC: e suas implicações no Ensino/aprendizagem	Especificidade do DCRC Para o componente Curricular	-	-		DCRC e especificidade e do Componente curricular	Conhecendo a sala de aula Competências Socioemocionais

Fonte: COEF (2020)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores – 2020 (Continuação)

Turma	Outubro	Novembro	Dezembro
1º ano	Metodologia dos diálogos Socioemocionais	Avaliando competências socioemocionais	-
2º ano	Seminário “Trajetórias de Sucesso”.	-	Relato de experiência.
3º ano	Metodologia dos diálogos Socioemocionais	Avaliando competências socioemocionais	-

Fonte: COEF (2018)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores – 2021

Turma	Março	Abril	Mai	junho	Agosto	Setembro	Outubro
1º ano	Ambientação e apresentação da proposta formativa 2021	Tempo, espaço e sujeitos: planejando para o ciclo de alfabetização	Metodologia dos Diálogos Socioemocionais: os multiletramentos e a competência socioemocional organização no ciclo de alfabetização	As escritas das crianças: o que elas nos revelam?	Ensino Híbrido: bases e reflexões para a prática pedagógica no 1º ano	Amabilidade e avaliação formativa: potencializando o desenvolvimento das CSE no ciclo de alfabetização	Competências socioemocionais: planejando sequência didática com duplo foco no 1º ano-
2º ano		-	-	-	-		.
3º ano		Tempo, espaço e sujeitos: planejando para turmas de 3º ano	Metodologia dos Diálogos Socioemocionais: os multiletramentos e a competência socioemocional organização no ciclo de alfabetização	As escritas das crianças: o que elas nos revelam?	Ensino híbrido: bases e reflexões para a prática pedagógica no 3º ano	Avaliação formativa com foco na Macrocompetência Amabilidade.	Competências socioemocionais: planejando sequência didática com duplo foco no 3º ano-

Fonte:

COEF

(2021)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores – 2022

Turma	Março	Abril	Maió	junho	Agosto	Setembro	Outubro
1º e 2º ano	Introdução ao processo de formação continuada e ao Espaço de	O ensino de Língua Portuguesa e o DCRC: um diálogo entre conceitos e práticas para o planejamento no ciclo de alfabetização	Que som é esse?": o papel da consciência fonológica para o aprendizado da escrita alfabética	Ludicidade na sala de aula de alfabetização: um diálogo com as matrizes culturais dos povos indígenas	O desenvolvimento da leitura: organizando atividades diversificadas para os diferentes níveis de aprendizagem	A formação do leitor literário e a alfabetização: desconstruindo mitos e potencializando práticas	É possível ensinar a produzir bons textos? Tecendo fios entre a oralidade e escrita na alfabetização através do planejamento com duplo foco
3º ano	Aprendizagem Virtual (EAV)	Planejando para o desenvolvimento de habilidades : desafios progressivos para a aprendizagem em dos estudantes	Desenvolvimento do sistema de escrita alfabética: traçando caminhos para a escrita ortográfica	Estratégias de leitura: aprender a ler ao uso social da leitura	Compreensão leitora: construindo sentidos a partir da leitura de textos verbais e não verbais	Gêneros orais em um contexto de práticas sociais e discursivas	As etapas da produção textual: organizando ideias e planejando a escrita

Fonte: COEF (2022)

Temáticas das formações continuadas de professores alfabetizadores – 2023

Turma	Fevereiro	Março	Abril	Mai	junho	Agosto	Setembro	Outubro
1º ano	Introdução ao processo de formação continuada e ao Espaço de Aprendizagem Virtual (EAV) -	Alfabetização para todos: competências e habilidades na rotina escolar do 1º ano	A cultura do escrito: dos rabiscos às letras	Os jogos de escuta para o despertar da consciência fonológica	Listas, listas e mais listas: o trabalho com os gêneros textuais para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)	Avaliação como rota para a aprendizagem no ciclo de alfabetização	Palavras e textos que se sabem de memória para a construção da rota lexical na leitura	Os textos imagéticos para a formação do leitor literário e a valorização da História e Cultura afrodescendente
2º ano		Alfaletrar : alfabetizar letrando e letrar alfabetizando	A diversidade dos gêneros textuais para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)	Consciência fonológica : contos de acumulação como possibilidade de manipulação dos sons das sílabas e fonemas	A heterogeneidade no ciclo de alfabetização e suas implicações no trabalho colaborativo	A avaliação como setas do caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita	As interfaces da oralidade e da escrita para a produção textual no ciclo de alfabetização	Literatura indígena: um diálogo intercultural na formação do leitor literário
3º ano		Diversidade de saberes para consolidação da alfabetização a partir do material estruturado do 3º ano	Rotina Escolar: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico para o 3º ano.	Agrupamentos produtivos : contribuições para a consolidação da alfabetização nas turmas do 3º ano.	Ciclo de leitura: uma proposta para formar leitores literários e valorizar a história e a cultura afrodescendente	Sequência didática: um caminho para a produção textual.	Ler e compreender: o real e o necessário nas práticas sociais	Situações reais de escrita no contexto tecnológico

Fonte: COEF (2023)

ANEXO A – Quantidade e vínculo dos professores e assistentes da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)



COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS

FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO

PROCESSO: P174980/2025	INTERESSADO: Petrônio Cavalcante	
ASSUNTO: Dados de pesquisa.		
DE: Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP/SME.		
PARA: Coordenadoria Academia do Professor - APROF/SME		
DADOS DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES		
NOME: Viviane da Silva Pereira	CARGO: Assistente de Gestão	MAT.: 15988

Em atendimento à solicitação constante nos autos deste processo, informamos abaixo.

1. Os dados informados na Tabela 1 são de todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza entre 2013 e 2023? Se sim, quais são esses profissionais?

Não, somente de professores.

2. Ou são somente dos professores efetivos e substitutos? Se não for dos professores, quantos professores eram efetivos e substitutos entre 2013 e 2023?

Sim, somente Professores Efetivos e Professores Substitutos. O quantitativo pode considerar o que já tem em mãos.

3. Entre 2013 e 2023, os professores substitutos foram lotados mais na Educação Infantil, Anos Iniciais ou nos Anos Finais no Ensino Fundamental? Tem essa quantidade por ano?

ANO	EDUCACAO_INFANTIL	ENSINO_FUNDAMENTAL_1_5_ANO	ENSINO_FUNDAMENTAL_6_9_ANO
2013	0	0	0
2014	1306	1804	871
2015	1576	1939	996
2016	1277	1581	792
2017	1386	1562	928
2018	1966	1898	1159
2019	1629	1544	1100
2020	2264	1954	1381
2021	2156	1942	1476
2022	2863	2657	1706
2023	2779	2351	1216

Fonte: Geralzinho - COTECI/SME

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
 AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
 85 3459 5900

4. Acerca dos Assistentes da alfabetização, quantos eram efetivos e substitutos entre 2013 e 2023?

ANO	EDUCACAO_INFANTIL	VINCULO
2017	272	EFETIVO
2017	440	SUBSTITUTO
2018	253	EFETIVO
2018	689	SUBSTITUTO
2019	248	EFETIVO
2019	737	SUBSTITUTO
2020	242	EFETIVO
2020	581	SUBSTITUTO
2021	237	EFETIVO
2021	768	SUBSTITUTO
2022	231	EFETIVO
2022	937	SUBSTITUTO
2023	227	EFETIVO
2023	1139	SUBSTITUTO

5. Qual o nível de formação/titulação dos professores efetivos e substitutos? Observação 1: Se tiver somente dos efetivos, por favor, informar, pois tenho que informar no texto. Observação 2: Caso não tenha todos esses todos os dados do intervalo informado, inserir o que for possível.

ANO	GRADUACAO	ESPECIALIZACAO	MESTRADO	DOCTORADO	TIPO_VINCULO
2013	4559	1516	86	17	Efetivo
2014	4388	1353	79	15	Efetivo
2014	451	140	10	1	Substituto
2015	517	167	9	1	Substituto
2015	4411	1320	76	13	Efetivo
2016	5827	1672	133	20	Efetivo
2016	73	26	1	1	Substituto
2017	5788	1637	130	21	Efetivo
2017	87	39	2	0	Substituto
2018	162	71	4	0	Substituto
2018	5639	1634	135	22	Efetivo
2019	231	103	8	0	Substituto
2019	5488	1632	137	19	Efetivo
2020	5256	1587	125	19	Efetivo
2020	309	131	6	0	Substituto
2021	354	151	10	1	Substituto
2021	5134	1588	130	19	Efetivo
2022	408	181	13	2	Substituto
2022	5110	1683	148	22	Efetivo
2023	15	5	0	0	Substituto
2023	5793	2137	240	44	Efetivo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
 AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
 85 3459 5900



Ressaltamos que em razão da Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, não será possível a divulgação de dados pessoais do servidor, tais como: Nome, CPF, RG, etc.

Diante do exposto, retornamos os autos a essa Coordenadoria Academia do Professor - APROF/SME para conhecimento e demais providências cabíveis para a devida conclusão do pleito.

Fortaleza (CE), (data da última assinatura digital).

Nahiana dos Santos Araújo*
Coordenadoria de Gestão de Pessoas
Secretaria Municipal da Educação
(*Assinado Digitalmente)

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
85 3459 5900



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número SWM7GYRR.
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o matote 4461596 e código SWM7GYRR
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br/>

ASSINADO POR:

Assinado por: NAHIANA DOS SANTOS ARAUJO em 01/07/2025

FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO

PROCESSO: P51113/2024	INTERESSADO: Petrônio Cavalcante
ASSUNTO: Dados para pesquisa.	
DE: Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP/SME.	
PARA: APROF/SME	

DADOS DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES

NOME: Viviane da Silva Pereira	CARGO: Assistente de Gestão	MAT.: 15988
---------------------------------------	------------------------------------	--------------------

Em atendimento à solicitação constante nos autos deste processo, informamos abaixo.

1. Quantidade de de profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza entre 2013 e 2023:

ANO LETIVO	VÍNCULO		TOTAL
	EFETIVO	SUBSTITUTO	
2013	9.598	3	9.601
2014	9.262	3.230	12.492
2015	8.273	4.250	12.523
2016	9.653	4.036	13.689
2017	9.471	6.307	15.778
2018	9.055	6.118	15.173
2019	8.834	4.746	13.580
2020	8.491	6.010	14.501
2021	8.213	5.223	13.436
2022	7.986	6.734	14.720
2023	9.732	6.364	16.096

Fonte: Geralzinho 01/04/2023 - COGEP/SME.





Ressaltamos que em razão da Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, não será possível a divulgação de dados pessoais do servidor, tais como: Nome, CPF, RG, etc.

Diante do exposto, retornamos os autos a essa Coordenadoria Academia do Professor - APROF/SME para conhecimento e demais providências cabíveis para a devida conclusão do pleito.

Fortaleza (CE), (data da última assinatura digital).

Nahiana dos Santos Araújo*
Coordenadoria de Gestão de Pessoas
Secretaria Municipal da Educação
(*Assinado Digitalmente)



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número SKJRQXME
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.segop.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 4112046 e código SKJRQXME
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br/>

ASSINADO POR:

Assinado por: NAHIANA DOS SANTOS ARAUJO em 25/02/2025

ANEXO B – Piso Salarial dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2013/2023)



FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO

PROCESSO: P506123/2024	INTERESSADO: Petrónio Cavalcante
ASSUNTO: Dados para pesquisa.	
DE: Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP/SME.	
PARA: APROF/SME	

DADOS DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES

NOME: Viviane da Silva Pereira	CARGO: Assistente de Gestão	MAT.: 15988
---------------------------------------	------------------------------------	--------------------

Em atendimento à solicitação constante nos autos deste processo, informamos abaixo.

1. Percentual de reajuste nacional do piso magistério em Fortaleza entre 2013-2023:

Anos	Nacional	Fortaleza	Observações
2013	7,97%	7,97%	MAGISTÉRIO LEI 10.027/2013 DOM 18/04/2013 e LEI 10.003/2013 DOM 10/04/2013
2014	8,32%	8,32%	MAGISTÉRIO LEI 10.158/2014 DOM 27/02/2014 e LEI 10.148/2013 DOM 26/12/2013
2015	13,01%	13,01%	MAGISTÉRIO LEI 10.327/2015 DOM 12/02/2015 e LEI 10.296/2014 DOM 23/12/2014
2016	11,36%	11,36%	MAGISTÉRIO LEI 10.451/2016 e LEI 10.453/2016, DOM 28/03/2016
2017	7,64%	0,00%	NÃO HOUE REAJUSTE
2018	6,81%	6,81%	MAGISTÉRIO LEI 10.756/2018 DOM 05/07/2018 E DECRETO 14.297 DOM 02/10/2018
2019	4,17%	4,17%	MAGISTÉRIO LEI 10.869/2019 DOM 29/03/2019
2020	12,84%	12,84%	MAGISTÉRIO LEI 10.993/2020 DOM 21/02/2020
2021	0,00%	0,00%	NÃO HOUE REAJUSTE
2022	33,24%	33,24%	MAGISTÉRIO LEI 11.210 DOM 23/12/2021 E LEI 11.232/2020 DOM 22/02/2022
2023	14,95%	14,95%	MAGISTÉRIO LEI 11.339 DOM 16/02/2023

Ressaltamos que em razão da Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, não será possível a divulgação de dados pessoais do servidor, tais como: Nome, CPF, RG, etc.

Diante do exposto, retornamos os autos a essa Coordenadoria Academia do Professor - APROF/SME para conhecimento e demais providências cabíveis para a devida conclusão do pleito.

Fortaleza (CE), (data da última assinatura digital).



Fortaleza
PREFEITURA

Educação

Nahiana dos Santos Araújo*
Coordenadoria de Gestão de Pessoas
Secretaria Municipal da Educação
*(*Assinado Digitalmente)*



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número DPTE8QIG
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 4112726 e código DPTE8QIG.
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.it.gov.br/>

ASSINADO POR:

Assinado por: NAHIANA DOS SANTOS ARAUJO em 25/02/2025

COORDENADORIA DE GESTÃO DE PESSOAS

FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO

PROCESSO: P111361/2025	INTERESSADO: Petrônio Cavalcante	
ASSUNTO: Dados de pesquisa.		
DE: Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP/SME.		
PARA: Coordenadoria Academia do Professor - APROF/SME		
DADOS DO RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES		
NOME: Viviane da Silva Pereira	CARGO: Assistente de Gestão	MAT.: 15988

Em atendimento à solicitação constante nos autos deste processo, informamos abaixo.

1. Quanto por cento aumenta no salário-base dos professores quando mudam de de carreira? Qual lei/decreto fundamenta?

2. A. De Ensino Médio para Graduado: **21,1%**
3. B. De Graduado para Especialista: **24,1%**
4. C. De Especialista para Mestrado: **20,5%**
5. D. De Mestrado para Doutorado: **16,3%**

Todas informações acima estão de acordo com o Plano de Cargo e Carreira - PCCs da Educação (DOM 12/07/2007) e reajustes aplicados.

2. Qual o valor/porcentagem da Gratificação de Incentivo à Lotação em 2023?

Conforme lei a publicada no DOM GERAL 05.07.2018 16.294 - LEI COMPL 0248.2018 GIL, DOM GERAL 07.04.2016 15.743 LEI COMPL 0217.2016 GIL e DOM GERAL 15.09.2014 15.361 -LEI COMPL 0169.2014 GIL.

3. Qual o salário-base/vencimento/base dos professores em nível médio/magistério entre (2013 e 2023). Somente do salário-base, sem considerar qualquer outra vantagem (anuênio, regência etc).

Conforme tabela no item 4.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
 AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
 85 3459 5900

4. Tabela XX – Vencimento-base nos professores com Nível Médio/Magistério entre 2013-2023.

Anos	Nacional	Fortaleza	Valor
2013	7,97%	7,97%	R\$1.587,27
2014	8,32%	8,32%	R\$1.719,35
2015	13,01%	13,01%	R\$1.943,04
2016	11,36%	11,36%	R\$2.163,77
2017	7,64%	0,00%	NÃO HOVE REAJUSTE
2018	6,81%	6,81%	R\$2.311,23
2019	4,17%	4,17%	R\$2.407,61
2020	12,84%	12,84%	R\$3.059,52
2021	0,00%	0,00%	NÃO HOVE REAJUSTE
2022	33,24%	33,24%	R\$3.619,79
2023	14,95%	14,95%	R\$4.160,92

Fonte: *Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP/SME.*

Ressaltamos que em razão da Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD, não será possível a divulgação de dados pessoais do servidor, tais como: Nome, CPF, RG, etc.

Diante do exposto, retornamos os autos a essa Coordenadoria Academia do Professor - APROF/SME para conhecimento e demais providências cabíveis para a devida conclusão do pleito.

Fortaleza (CE), (data da última assinatura digital).

Nahiana dos Santos Araújo*
 Coordenadoria de Gestão de Pessoas
 Secretaria Municipal da Educação
 (*Assinado Digitalmente)

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
 AV. DESEMBARGADOR MOREIRA, 2875 • DIONÍSIO TORRES • CEP: 60.170-002 • FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL.
 85 3459 5900



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número QFEVWOWM
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 4180995 e código QFEVWOWM
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.it.gov.br/>

ASSINADO POR:

Assinado por: NAHANA DOS SANTOS ARAUJO em 24/03/2025

ANEXO C - Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)



1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA**, que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação (SME), Pessoa Jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, Jefferson de Queiroz Maia, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP - CE, e CPF/MF nº 804.074.203.04, residente e domiciliado nesta capital; e de outro lado o(a) aluno(a) **Petrônio Cavalcante**, da Universidade Federal do Pará, do CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, devidamente autorizado(a) pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo P362579/2023, o qual pretende pesquisa acadêmica, intitulada: a formação continuada na rede pública municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) aluno(a) a realizar a pesquisa acadêmica nas seguintes unidades escolares: EM JOÃO SARAIVA LEÃO; EM PROFESSORA MARIA DO SOCORRO FERREIRA VIRINO; EM JOSÉ MOREIRA LEITÃO; EM MARIA DE JESUS ORIA ALENCAR.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O(a)s aluno(a)s deve(m) apresentar ao(a) professor(a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com criança(s) durante a sua pesquisa acadêmica.

Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3459-5900

Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número KPFS11J5. Para conferir o original, acesse o site <https://assinaja.sespqg.fortaleza.ce.gov.br/arquivos/documento>, informe o número 266289 e código KPFS11J5.



CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material e é da responsabilidade do(a) aluno(a) adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o(a) aluno(a), sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O(a) aluno(a) deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O(a) aluno(a) deverá estar vestido(a) adequadamente e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento, por parte do(a) aluno(a), acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.



Fortaleza, 22 de setembro de 2023.

Joelson de Souza Moura

Coordenador de Articulação da Comunidade e Gestão Escolar

Jefferson de Queiroz Maia

Secretário Adjunto

Petrônio Cavalcante

CPF nº

Avenida Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-002 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: 85 3459-5900

Este documento é cópia do original e
Para conferir o original, acesse o site



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número KPFS1TJ5
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 2662858 e código KPFS1TJ5

ASSINADO POR:

Assinado por: JOELSON DE SOUZA MOURA:46442073300 em 22/09/2023 Assinado por: JEFFERSON DE QUEIROZ MAIA:80407420304 em 22/09/2023



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretária, **Antonia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390, SSP - CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **Petrônio Cavalcante**, aluno(a) do Curso de Doutorado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA), devidamente autorizado(a) pela Instituição de Estudo, consoante os termos do processo administrativo P404369/2023, o(a) qual pretende pesquisa acadêmica, intitulada: **“ A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA, CEARÁ: POLÍTICAS, PROGRAMAS, AÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.”** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) a realizar a coleta de dados, na seguinte Unidade Escolar: Escola Municipal Isabel Ferreira.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade



Fortaleza
PREFEITURA



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número HJMYVALJ8

Para conferir o original, acesse o site <https://assinaja.aspog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o número 2033036 e código HJMYVALJ8

ASSINADO POR:

Assinado por: (2033036) SÉRGIO MOURA DE MOURA Nº 2033036-412123395 em 20/11/2023 Assinado por: (077366) DILZA DA COSTA Nº 1987740-010478808 em 20/11/2023



CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para o pesquisador, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O pesquisador deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O pesquisador deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do pesquisador acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Jefferson de Queiroz Maia
Secretário Municipal da Educação
(assinado digitalmente)

Petrônio Cavalcante
CPF nº 046.134.643-58

ANEXO D – Parecer do Comitê de Ética da UFPA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.609.511.

continuada de professores para o exercício do trabalho docente no ciclo da alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há riscos quanto a sua participação sendo esses, desconforto no momento entrevista e constrangimento com a divulgação dos dados coletados.

Porém, tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador. Asseguramos que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins acadêmicos, garantido sigilo das suas informações contidas nessa pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios esperados para os sujeitos do estudo são no sentido de colaborar para ampliar suas compreensões acerca da necessidade de haver uma investigação que permita entender, de modo mais sistematizado, quais são as reais contribuições da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores para a formação docente e para a prática pedagógica do cotidiano escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e trará contribuições para melhor conhecimento sobre a efetividade das políticas e programas de formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) na rede municipal de Fortaleza

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados regularmente.

Recomendações:

Recomenda-se a revisão do cronograma de execução, com coleta de dados prevista para o início de maio.

Recomenda-se a aprovação do do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamã ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamã CEP: 86.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cegccs@ufpa.br

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.609.511

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda-se a aprovação do projeto em exame.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2506423.pdf	06/03/2025 15:15:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado.pdf	06/03/2025 15:13:34	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa oficial.doc	06/03/2025 12:17:24	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta CEP assinado.pdf	06/03/2025 12:14:18	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Outros	Autorizacao SME.pdf	28/02/2025 13:05:18	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	compromisso da instituição.pdf	28/02/2025 13:00:34	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Declaração de concordância	aceite do orientador.pdf	28/02/2025 12:58:22	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso do pesquisador.pdf	28/02/2025 12:56:38	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_ISENCAO_DE_ONUS_FINANCEIRO_A_UFPA_assinado.pdf	28/02/2025 12:53:20	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_assinado.pdf	25/02/2025 13:12:05	PETRONIO CAVALCANTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: oepcos@ufpa.br

UFGA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



Continuação do Parecer: 7.609.511

BELEM, 31 de Maio de 2025

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFGA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (01)3201-7735 **Fax:** (01)3201-8028 **E-mail:** cepcca@ufpa.br

UFGA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA (CE) ENTRE 2013 E 2023

Pesquisador: PETRONIO CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66832625.1.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.609.511

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de tese, que discute a formação continuada de professores alfabetizadores, e está associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFGA), especificamente, da Linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas

Educacionais, e desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica (GEPAH)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Averiguar a efetividade das políticas e programas de formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as) na rede municipal de Fortaleza

(CE) entre 2013 e 2023.

Objetivo Secundário:

Analisar os fundamentos teórico metodológicos e pedagógicos das políticas e programas criados e implementados em Fortaleza (CE); Analisar as

representações dos professores alfabetizadores sobre formação continuada e alfabetização; Examinar as possíveis contribuições da formação

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01 - Campus do Guamá, UFGA - Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepcos@ufpa.br