



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO CÂMPUS GOIÂNIA



WESLENE MARTINS DA SILVA FERREIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
TERRITÓRIO GOIANO: O PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS**

GOIÂNIA

2025



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Weslene Martins da Silva Ferreira

Matrícula: 20231011290040

Título do Trabalho: Formação continuada dos professores alfabetizadores no território goiano: o Programa AlfaMais Goiás

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

 Documento assinado digitalmente
WESLENE MARTINS DA SILVA FERREIRA
Data: 03/05/2025 11:51:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Goiânia, 03/05/2025.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Weslene Martins da Silva Ferreira

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
TERRITÓRIO GOIANO: O PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa Acadêmico de Pós-Graduação em Educação – Câmpus Goiânia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suzana Lopes de Albuquerque.

GOIÂNIA

2025

F4133f Ferreira, Weslene Martins da Silva.

Formação continuada dos professores alfabetizadores no território goiano: o programa AlfaMais Goiás / Weslene Martins da Silva Ferreira. – Goiânia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia, 2025.
193 f.: il.

Orientadora: Profª. Drª. Suzana Lopes de Albuquerque.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.

1. Formação continuada de professores. 2. Alfabetização. 3. AlfaMais Goiás.
I. Albuquerque, Suzana Lopes de (orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. III. Título.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Karol Almeida da Silva CRB1/ 2.740
Biblioteca Professor Jorge Félix de Souza,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS GOIÂNIA

Instituto Federal de Goiás - Câmpus Goiânia

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

No dia 31 de março de 2025, às 14h00, reuniu-se no auditório Djalma Maia, a banca examinadora composta por Suzana Lopes de Albuquerque (IFG), Juliano Guerra Rocha (UFJF), e Cláudia Helena dos Santos Araújo (IFG), sob a presidência da primeira, para analisar o trabalho da candidata Weslene Martins da Silva Ferreira, intitulado: "FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO TERRITÓRIO GOIANO: O PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS". O presidente declarou abertos os trabalhos. A seguir, a candidata dissertou sobre o trabalho e foi arguida pela Comissão Examinadora. Terminada a exposição e a arguição, a Comissão reuniu-se e deliberou pelo seguinte resultado:

(X) Aprovada

() Reprovada

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada, dela sendo lavrada a presente ata, que segue assinada pela Banca Examinadora e pela Candidata.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Juliano Guerra Rocha, Juliano Guerra Rocha - Visitante - Universidade Federal de Juiz de Fora (21195755000169)**, em 04/04/2025 19:20:34.
- **Claudia Helena dos Santos Araujo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/04/2025 20:08:57.
- **Suzana Lopes de Albuquerque, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 31/03/2025 22:02:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 26/03/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 631998
Código de Autenticação: b099d81daa



Dedico este trabalho aos meus pais, Sebastião Faleiro da Silva e Maria Martins da Silva, que não mediram esforços para garantir meu acesso ao conhecimento, viabilizando as condições concretas para que isso fosse possível e me ensinando, com sabedoria, o valor da educação na transformação de vidas. Dedico também às pessoas que estão comigo diariamente, que vivenciaram todo esse processo formativo e souberam lidar com minhas ausências. Em especial, ao meu esposo, Ronivaldo Alcebiades Ferreira, que tantas vezes não me teve ao seu lado ao dormir e ao acordar, que abriu mão da minha companhia nos momentos de lazer, que assumiu sozinho os trabalhos domésticos antes compartilhados, que se preocupou em preparar uma comida especial para cuidar de todos em casa e que esteve ao meu lado, ajudando-me a conciliar a vida de pesquisadora, professora, esposa, mãe e tantas outras funções. Dedico ao meu filho amado, Eduardo Alcebíades Faleiro, que também precisou conviver com minha ausência em um momento tão significativo de sua vida – a preparação para a entrada na universidade – e, mesmo diante de uma rotina exaustiva de estudos e da tensão do ENEM, me apoiou com carinho e atenção. Sua aprovação no tão almejado curso de Medicina trouxe-me imensa felicidade. Dedico ainda aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos(as), que sempre me incentivaram, e aos meus amigos, colegas e professores, com quem compartilho meus dias e o mesmo espaço de trabalho, fazendo aquilo que escolhi para minha vida: a educação.

AGRADECIMENTOS

Concluir o Mestrado em Educação foi a concretização de um projeto de vida trilhado ao longo de anos, um sonho que demorou a se materializar. Durante essa jornada, enfrentei inúmeros desafios que exigiram resiliência, persistência, construção e reconstrução de conceitos. Expresso, assim, minha profunda gratidão a Deus, que me fortaleceu ao longo dessa trajetória formativa, tornando-me um ser humano mais sensível, capaz de compreender a realidade e enxergar nela possibilidades de transformação em direção a uma sociedade mais justa e democrática.

Estendo minha gratidão à minha família amada, que dá sentido à minha vida, pelo apoio incondicional, pelo amor e pela compreensão de cada um. Sem vocês, essa caminhada teria sido ainda mais árdua.

Agradeço também aos meus colegas e amigos de trabalho, em especial à diretora da escola onde atuo, Lívia Aparecida Fernandes da Silva, que, com atenção e sensibilidade, me apoiou e incentivou ao longo de todo esse processo formativo.

Aos professores e colegas do mestrado, que sempre se mostraram dispostos a compartilhar conhecimentos e contribuir para a compreensão do meu objeto de estudo, deixo também meu sincero agradecimento.

Por fim, expresso minha imensa gratidão à minha professora orientadora, Dr^a. Suzana Lopes de Albuquerque, por ter abraçado esta pesquisa, guiando-me com dedicação pelo caminho da ciência e do conhecimento, sempre com o rigor necessário à atividade acadêmica e a sensibilidade essencial ao cuidado humano com esta pesquisadora. Agradeço, ainda, aos professores Dr^a. Cláudia Helena dos Santos Araújo e Dr. Juliano Guerra Rocha, que prontamente aceitaram compor a banca e trouxeram contribuições valiosas que certamente qualificaram este trabalho.

Meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Teorias do Conhecimento e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (PPGE/IFG). O objetivo é compreender as concepções que orientam o processo de alfabetização de crianças no território goiano e a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, conforme materializado nos documentos e materiais didáticos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Para tanto, toma-se como referência ações formativas e legislações em uma perspectiva histórica, trazendo reflexões sobre a implementação do programa AlfaMais Goiás no período de 2021 a 2024. Como referencial teórico-metodológico, adota-se o Materialismo Histórico-Dialético, compreendendo a realidade como um fenômeno histórico que se constitui na e pela práxis, por meio do movimento das mediações em uma teia de relações dialéticas. Buscam-se, assim, elementos para sua compreensão e superação. Os fundamentos teóricos baseiam-se em Marx e Engels (2007), Frigotto (2000), Vigotski (2017), Duarte (2010), Saviani e Duarte (2010), Libâneo (2018, 2019), Silva (2018, 2021), Mortatti (2019), Goulart (2019), Albuquerque (2021), Freitas (2012) e Shiroma (2014; 2018), entre outros. Para o estudo do objeto, adotaram-se como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A partir do aprofundamento no referencial teórico e da análise dos documentos, observa-se que a política de formação continuada de professores alfabetizadores da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) configura-se como um movimento de rupturas, mas também de continuidades e permanências que acentuam as marcas do neoliberalismo.

Palavras-chave: Formação continuada de alfabetizadores; alfabetização; AlfaMais Goiás.

ABSTRACT

This research is linked to the line of inquiry "Theories of Knowledge and Educational Practices" of the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás (PPGE/IFG). The aim is to understand the conceptions that guide the process of literacy for children in the Goiás territory and the ongoing professional development of teachers who teach 1st and 2nd grades of Elementary School, as reflected in the documents and didactic materials of the Goiás State Department of Education. To this end, it takes as reference formative actions and legislation from a historical perspective, offering reflections on the implementation of the AlfaMais Goiás program from 2021 to 2024. The theoretical-methodological framework adopts Historical-Dialectical Materialism, understanding reality as a historical phenomenon constituted in and through praxis, through the movement of mediations within a web of dialectical relations. The aim is to gather elements for its understanding and overcoming. The theoretical foundations are based on Marx and Engels (2007), Frigotto (2000), Vygotsky (2017), Duarte (2010), Saviani and Duarte (2010), Libâneo (2018, 2019), Silva (2018, 2021), Mortatti (2019), Goulart (2019), Albuquerque (2021), Freitas (2012), and Shiroma (2014; 2018), among others. For the study of the object, bibliographic research and document analysis were adopted as procedures. Based on an in-depth exploration of the theoretical framework and the analysis of documents, it is observed that the continuing education policy for literacy teachers by the Goiás State Department of Education (SEDUC/GO) constitutes a movement of ruptures, but also of continuities and permanences that highlight the marks of neoliberalism.

Keywords: Continuing education for literacy teachers; Literacy; AlfaMais Goiás.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Formação PINAIC.....	52
Figura 2 – Síntese de resultados da avaliação de impacto Programa Tempo de Aprender	65
Figura 3 – Desenvolvimento de capacidades	119
Figura 4 – Número de ações cadastradas no PATE por UF – 2023/2024	133
Figura 5 – Formação de docentes que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	133
Figura 6 – LEIA – Vivências e os seus gêneros textuais.....	154
Figura 7 – Perfis de leitores da Avaliação de fluência	161
Figura 8 – Cálculo de Proficiência Média de Leitura e Escrita SAEGO ALFA	164
Figura 9 – Cálculo do IDEGO-ALFA	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Corpus documental concernentes aos documentos orientadores das formações continuadas	21
Quadro 2 – Corpus Documental concernente às <i>lives</i> analisadas.....	22
Quadro 3 – Webinários Formativos – 2021	98
Quadro 4 – Concepções mais difundidas	110
Quadro 5 – Concepções teóricas pedagógicas.....	111
Quadro 6 – Conhecimentos BNC-Formação Continuada	149
Quadro 7 – Habilidades essenciais avaliadas no SIAM	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ALEGO	Assembleia Legislativa do Estado de Goiás
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular Educação Infantil
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAED/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEC	Comitê Estratégico Estadual
CENAC	Comitê Estratégico Nacional do Compromisso
CEPFOR	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação da SEDUC-GO - Secretaria de Estado da Educação de Goiás
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
CONSEC	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EBEF	Exame Bimestral do Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
GEDIAI	Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO-ALFA	Índice de Desenvolvimento do Estado de Goiás na Alfabetização
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPM	Índice de Participação dos Municípios
LABTIME	Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais
LEIA	Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização
ODS-2030	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAIC-CE	Programa de Alfabetização na Idade Certa - Ceará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARC	Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração
PATE	Plano de Ações do Território Estadual
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROBNCC	Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RENALFA	Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO ALFA	Sistema de Avaliação da Alfabetização do Estado de Goiás
SAEGO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás
SEALF	Secretaria de Alfabetização do MEC
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDIEF	Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SIAM	Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais
SORA	Sistema Online de Recursos para Alfabetização
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	27
2.1 A formação humana como princípio histórico-ontológico.....	27
2.2 A Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica: campos que se entrecruzam.....	30
2.3 O debate das teorias pedagógicas no campo da formação de professores alfabetizadores.....	35
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE GOIÁS: CONTINUIDADES E RUPTURAS.....	41
3.1 Programas de alfabetização	44
3.1.1 <i>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</i>	45
3.1.2 <i>Tempo de Aprender</i>	55
3.1.3 <i>Compromisso Nacional Criança Alfabetizada</i>	69
4 ALFAMAIS GOIÁS: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA CONCEPÇÃO DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE GOIÁS – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?	87
4.1 O Programa AlfaMais Goiás: Política de alfabetização e de formação continuada dos professores alfabetizadores no território goiano.....	87
4.1.1 <i>Público-alvo, fins e gestão da educação pública</i>	88
4.1.2 <i>As avaliações</i>	90
4.1.3 <i>Regime de colaboração e investimentos</i>	93
4.1.4 <i>Material didático e a formação de professores alfabetizadores</i>	93
4.2 AlfaMais Goiás: Os cursos de formação para os professores alfabetizadores.....	96
4.2.1 <i>Webinários formativos – 2021</i>	96
4.2.2 <i>AlfaMais Goiás: Alfabetização como direito das crianças goianas – 2022</i>	118
4.2.3 <i>Qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagens – 2023</i>	131
4.2.4 <i>Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização – 2024</i>	145
4.3 AlfaMais Goiás: Formação continuada, materiais estruturados, avaliações e	

acompanhamento	151
<i>4.3.1 Material Estruturado: LEIA – livro do estudante e do professor.....</i>	<i>152</i>
<i>4.3.2 Acompanhamento das aprendizagens – SIAM, Fluência em Leitura e Saego Alfa..</i>	<i>156</i>
<i>4.3.2.1 SIAM – Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás</i>	<i>156</i>
<i>4.3.2.2 Avaliação de Fluência Leitora</i>	<i>159</i>
<i>4.3.3 Articulação entre SAEGO ALFA e AlfaMais Goiás</i>	<i>162</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS	177

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor é um objeto de pesquisa amplamente debatido, mas inesgotável. Sempre se faz necessário retomá-lo, seja para produzir novos conhecimentos, seja para revisitar aqueles que, em outros momentos históricos, foram considerados fundamentais e que, na contemporaneidade, passam por processos de apagamento.

Sob a égide do capitalismo e das transformações impostas por esse modelo social e econômico, em que novas e antigas demandas recaem sobre a educação e o trabalho do professor alfabetizador, torna-se urgente discutir sua formação. Afinal, é por meio dela que se amplia a participação do estudante no mundo, por intermédio da cultura escrita. Para isso, é imprescindível compreender como e a quem os processos formativos podem servir, bem como suas finalidades, tendo em vista que nenhum campo teórico-metodológico é neutro. As escolhas teóricas que fundamentam as ações formativas indicam o professor que se deseja formar e o estudante que se pretende atender, orientando-se para a manutenção ou a transformação da ordem social e econômica vigente.

Conforme aponta Mortatti (2019a), ainda que o número de pesquisas sobre a formação de professores tenha se ampliado, sobretudo no que tange às políticas públicas, são escassos os estudos que, a partir de uma abordagem histórica, tratam das especificidades da formação do professor alfabetizador.

Marcos históricos e legais têm direcionado a formação continuada dos professores alfabetizadores no Brasil. Entre eles, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e sua atualização, a Lei nº 12.796/2013, que trata da garantia da formação continuada; a criação de programas como o PROFA (2001) – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o Pró-Letramento (2005) e o PNAIC (Brasil, 2012C) – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; o Plano Nacional de Educação, com sua Meta 5, que prevê a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental; a BNCC (Brasil, 2017) – Base Nacional Comum Curricular; a BNC-Formação (2019) (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020c) (Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica); a PNA (Brasil, 2019a) (Política Nacional de Alfabetização), estabelecida pelo Decreto nº 9.765/2019; e o recente Decreto nº 11.556/2023, que institui o CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada), entre outros.

Alinhada à conjuntura nacional, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), conforme preveem seus documentos oficiais, tem ofertado formação continuada

aos professores alfabetizadores ao longo das últimas décadas. Contudo, estudos sobre as concepções e práticas pedagógicas desses docentes indicam a necessidade urgente de compreender melhor esse processo.

Diante desse histórico de formação continuada em Goiás, esta pesquisa se propõe a analisar os programas oficiais mais recentes voltados à alfabetização, com ênfase no AlfaMais Goiás, lançado neste estado em 2021. O referido programa tem como finalidade precípua garantir a alfabetização de todas as crianças goianas, sendo abordadas as permanências históricas em relação às iniciativas anteriores. Entre essas iniciativas, destaca-se mais especificamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, que adotou uma perspectiva fundamentada na teoria crítica e no letramento, comprometendo-se com a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, idade prevista para a conclusão do Ciclo de Alfabetização. Também foram discutidas as permanências do Programa Tempo de Aprender, vinculado à Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), que se orientava em uma abordagem metodológica mais restrita, centrada no método fônico.

Sousa (2019) analisa aspectos positivos e negativos do PNAIC no município de Goiânia e conclui que, ao longo do programa, houve dificuldades na comunicação e na discussão dos percursos adotados no município. O estudo aponta que a maioria dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa não compreendeu plenamente a proposta do programa, embora a formação continuada, mesmo com limitações, tenha possibilitado novos aprendizados. O autor destaca, ainda, a necessidade de oferecer condições dignas de trabalho aos professores, para que possam cumprir seu papel de teorizar a própria prática, e sugere aprimoramentos em uma abordagem teórico-metodológica que compreenda o ensino-aprendizagem da alfabetização como um fator social impulsionador do desenvolvimento infantil.

Outro estudo, realizado por Libâneo, Freitas e Silva (2018), analisou as políticas educacionais baseadas em resultados no contexto da reforma educacional em Goiás, a partir da perspectiva de professores e gestores. Os autores identificaram indícios de influências neoliberais nas políticas educacionais, bem como a presença de ações administrativas vinculadas à governança internacional dos sistemas de ensino, resultando em impactos na qualidade da educação pública estadual.

Diante desse cenário, esta pesquisa define como objeto de estudo a formação continuada dos professores alfabetizadores no estado de Goiás, com enfoque nos profissionais que atuam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O estudo se concentrará na especificidade da formação desses docentes, que lidam diretamente com os processos iniciais de ensino e

aprendizagem da leitura e da escrita. A delimitação temporal (2021–2024) justifica-se pela implementação do Programa AlfaMais Goiás, que, por meio do regime de colaboração entre estado e municípios, estabelece responsabilidades compartilhadas para garantir a alfabetização das crianças em todo o território goiano. O programa enfatiza a formação de professores, a elaboração de material didático, o fortalecimento da gestão municipal e escolar, bem como a avaliação e o monitoramento das aprendizagens dos estudantes. Essa delimitação também se justifica pela necessidade de analisar a adesão do programa ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em interlocução com os programas PNAIC e Tempo de Aprender. Ademais, essa delimitação será ampliada para 2013, ano de implementação do PNAIC, a fim de estabelecer um panorama comparativo mais abrangente.

Diante do exposto, considera-se que o objeto de pesquisa possui ampla relevância, visto que a formação continuada dos professores alfabetizadores está diretamente vinculada ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita – habilidades que, historicamente, representaram um grande desafio para a educação brasileira e que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Por meio desta pesquisa, busca-se compreender como tem se constituído, ao longo do tempo, a formação continuada dos professores alfabetizadores no estado de Goiás, a partir das seguintes questões:

Quais são as concepções de formação continuada dos professores alfabetizadores que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, assumidas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) no desenvolvimento do AlfaMais Goiás?

Como a política nacional de formação de professores se entrecruza com a materialização de programas de alfabetização e ações formativas nos documentos oficiais do Estado de Goiás e nos materiais didáticos produzidos e/ou adotados pela SEDUC/GO?

O Programa AlfaMais Goiás (2021-2024) tem se configurado como uma política de continuidade e/ou rupturas em relação ao PNAIC e à revogada PNA, materializada no Programa Tempo de Aprender?

Essas questões se alinham aos objetivos desta pesquisa. A primeira coaduna-se com o objetivo geral, que pode ser assim sistematizado: compreender as concepções que orientam a alfabetização e a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, materializadas nos documentos e materiais didáticos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, tomando como referência ações formativas e legislações no âmbito do Programa AlfaMais Goiás, no período de 2021 a 2024.

Os demais questionamentos desdobram-se nos objetivos específicos:

a) Conhecer a historicidade da formação continuada dos professores alfabetizadores no Brasil e em Goiás, bem como as diferentes funções que essa formação assumiu ao longo do tempo, conforme a hegemonia de métodos e teorias nas políticas e nos programas de alfabetização, a exemplo do PNAIC (2013), do Tempo de Aprender (Brasil, 2020a) e do AlfaMais Goiás (2021).

b) Analisar as políticas, os programas e as ações formativas ofertadas aos professores alfabetizadores do 1º e 2º ano pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, a fim de apreender as concepções defendidas nos documentos oficiais do estado e nos materiais pedagógicos utilizados nas formações.

c) Compreender os processos de implementação, consolidação e avaliação do Programa AlfaMais Goiás pela Criança Alfabetizada, identificando suas continuidades e rupturas na concepção de formação de alfabetizadores.

Para discutir a formação do professor alfabetizador, é necessário compreendê-la em sua dimensão humana, como um processo que atravessa o contexto sócio-histórico, em consonância com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Essa perspectiva compreende que o homem se forma na interação com a natureza e nas relações sociais. Nesse sentido, sobre a natureza humana em Marx e Engels (2007, p. 537), especificamente na terceira das *Teses sobre Feuerbach*, defende-se a teoria materialista, ao afirmar que “os homens são produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada [...]”.

Compreende-se, assim, que as ações humanas determinam e são determinadas por condicionantes históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos, entre outros. Logo, os indivíduos formam-se e são formados em um processo de transformação recíproca de si, do outro, do meio natural e histórico-social.

Para Frigotto (2000, p. 81), no processo de construção do conhecimento da realidade, é fundamental recorrer à crítica e ao conhecimento crítico, com vistas a uma prática transformadora tanto no plano epistemológico quanto no plano histórico-social. O autor compreende que, na teoria materialista histórica, “o conhecimento se dá na e pela práxis”, entendida como a “unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação”. É nessa perspectiva que se insere este estudo.

Para apreender as múltiplas determinações do objeto de pesquisa, iniciou-se uma pesquisa bibliográfica, seguindo o percurso metodológico proposto por Pádua (2019), que orienta, em primeiro lugar, o levantamento dos principais estudos já realizados sobre o tema. Essa etapa caracteriza-se pelo contato com o referencial bibliográfico disponível. Na sequência,

procedeu-se à leitura exploratória, a fim de obter uma visão global da temática e verificar a existência de pesquisas com abordagem similar. No início desta pesquisa, no ano de 2023, não havia publicações acadêmicas sobre o Programa AlfaMais Goiás. Somente em 2024 surgiram os primeiros trabalhos que fazem referência ao programa, como o de Neide Filha e Pinto (2024) – um recorte de uma dissertação de mestrado em Educação para Ciências e Matemática (PPGEM-IFG), que traz as concepções de cinco professoras do Ensino Fundamental a respeito do programa; e Vieira, Teixeira e Assis (2024) – que discutem os fundamentos da política de *accountability* no Programa AlfaMais para alfabetização em Goiás. Embora esses dois trabalhos contemplem discussões realizadas nesta pesquisa, seus objetos, objetivos e abordagens metodológicas diferem dos adotados na presente investigação.

Dessa forma, realizou-se um levantamento das principais obras disponíveis, incluindo dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além de artigos e livros acessados por meio de diferentes plataformas de busca, como Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, entre outros. Também foram consultados sites institucionais, bibliotecas e livrarias, tanto físicas quanto digitais, sem a pretensão de esgotar o referencial teórico. Esse levantamento foi realizado de forma contínua e dinâmica, sendo atualizado conforme novas leituras e análises.

Outro procedimento metodológico adotado foi a pesquisa documental, por meio da análise de documentos que orientam a educação em âmbito federal, estadual e institucional. A maioria desses documentos é divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO). Foram analisadas, com especial atenção, as normativas que norteiam a formação continuada dos professores alfabetizadores, incluindo:

- Lei nº 21.071/2021, que regulamenta o Programa AlfaMais Goiás;
- Lei nº 21.073/2021, que institui incentivos à premiação da rede estadual e municipal;
- Propostas e projetos de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores da SEDUC/GO, referentes ao período de 2021 a 2024.

Além desses documentos oficiais, integram o corpus desta pesquisa:

- *Lives* realizadas como parte das formações do Programa AlfaMais Goiás;
- Os livros do professor do material didático *Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA)* do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental;
- Documentos disponibilizados na internet, especialmente no site oficial do programa, no site da SEDUC/GO e nas páginas das secretarias municipais de educação goianas.

Portanto, foram utilizados documentos publicados em diferentes suportes, de papel ou eletrônico, oficiais e oficiosos, “que expressam não apenas diretrizes para educação, mas

articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 58).

Compreendem-se como documentos de política educacional:

[...] leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, [...] relatórios, livros, textos e correlatos. Documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, entre outros (Evangelista, 2012, p. 57).

Evangelista (2012) ressalta que um documento não é superior ao outro; todos são importantes quando atendem a finalidade de compreender a realidade objetivamente e agir de forma consciente sobre ele. É a partir dessa abordagem que se são tratados os documentos que compõem a base desta pesquisa.

Optou-se por sistematizar os principais documentos que compõem o corpus documental desta pesquisa em duas categorias. A primeira reúne documentos referentes aos programas analisados nesta investigação: PNAIC, Tempo de Aprender/PNA, CNCA e AlfaMais Goiás. Essa categoria inclui legislações, relatórios do Ministério da Educação (MEC), cartilhas e cadernos do MEC, o livro do professor (LEIA), guias e projetos de cursos, conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Corpus documental concernentes aos documentos orientadores das formações continuadas

Programas de formação continuada	Documentos orientadores
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). - Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEF (Brasil, 2012a). - Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEF (Brasil, 2012b).
Tempo de Aprender	- Caderno da PNA – Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019a). - Site oficial do MEC – documentos publicados. (https://alfabetizacao.mec.gov.br/)
CNCA	- Decreto, nº 11.556 de 12 jun. 2023a. - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Alfabetização um Direito Humano (Brasil, 2023b). - Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no Âmbito do Compromisso Nacional Crianças Alfabetizada (Brasil, 2023c). - Decreto nº 12.191 – institui o Selo Nacional Criança Alfabetizada 2024. - 1º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Resultados do Levantamento sobre os Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica (Brasil, 2023d). - 2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados (Brasil, 2023e). - 3º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Plano de Ações do Território Estadual (Brasil, 2023f). - Avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2024).

AlfaMais Goiás	- Lei nº. 21.071, de 9 de agosto de 2021. - Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021. - Decreto de nº. 10.270/23. - Site oficial do AlfaMais Goiás – documentos publicados. (https://goias.gov.br/educacao/alfamais/) - Guia AlfaMais Goiás (2023). - Projeto de curso do Programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como direito das crianças goianas (2022). - Projeto de curso do Programa AlfaMais Goiás: Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização (2024). - Livro do professor – Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) (2024).
----------------	---

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a metodologia utilizada na pesquisa.

A segunda categoria do corpus documental é composta por oito *lives* do Programa AlfaMais Goiás, sendo 5 webinários que aconteceram no ano de 2021, quando ainda se fazia necessário evitar as aglomerações em função da covid-19, e as demais são gravações de encontros formativos realizadas nos anos subsequentes, conforme listado a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 – Corpus Documental concernente às *lives* analisadas

Data	Título/Tema	Palestrantes Convidados	Dados dos vídeos
24/06/2021	1º Webinário da Série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa AlfaMais Goiás	Dr. Ítalo Dutra Chefe de Educação do Unicef no Brasil	Tempo: 1h22min15s Visualizações: 48.813 Canal: CEPFOR Goiás
18/08/2021	2º Webinário da Série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa ALFAMAIS GOIÁS – Avaliação da Aprendizagem na Alfabetização	Prof. Dr. Caíque Cunha Bellato UFJF	Tempo: 1h31min55s Visualizações: 28.000 Canal: CEPFOR Goiás
16/09/2021	3ª Webinário da série: Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa ALFAMAIS GOIÁS – Formação continuada para professores alfabetizadores pensada na perspectiva das metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais	Profª. Lilian Bacich Diretora da Tríade Educacional	Tempo: 1h50min35s Visualizações: 23.000 Canal: CEPFOR Goiás
21/10/2021	4º Webinário da série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa ALFAMAIS GOIÁS -Alfabetização: o quê, por que e como	Drª. Silvia Colello Universidade de São Paulo (USP)	Tempo: 1h54min20s Visualizações: 18.000 Canal: CEPFOR Goiás
18/11/2021	5º Webinário da série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa ALFAMAIS GOIÁS – Alfabetização: direito da criança e dever de todos nós.	Drª. Mônica Correia Baptista UFMG	Tempo: 2h07min35s Visualizações: 18.000 Canal: CEPFOR Goiás
30/05/2022	Oficina: Alfabetização na Idade Certa – a importância da parceria entre escola e família.	Profª. Janaína Barros	Tempo: 1h47min35s Visualizações: 201 Canal: CEPFOR Goiás

09/11/2022	AlfaMais – Palestra: Por que alfabetizar na Idade Certa?	Cláudia Costin Centro de Excelência e Inovação em Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas	Tempo: 2h08min32s Visualizações: 1.324 Canal: CEPFOR Goiás
28/04/2023	Palestra AlfaMais Goiás	Prof. Elias Democh SME Goiânia Prof. Dr. Eleone Ferraz Assis UEG Dr ^a . Ana Cláudia Cipriano Fundação Maria Cecília Souto Vital	Tempo: 4h30min04s Visualizações: 321 Canal: CEPFOR Goiás

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações retiradas nas descrições dos vídeos postados na plataforma Youtube.

Na perspectiva assumida, a pesquisa documental compreende que o texto não é ponto de partida absoluto, uma vez que

[...] a linguagem não se dá como evidência, não é transparente. Por esta razão, nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 439).

O que se pretende não é realizar uma análise do discurso, mas, conforme exposto pelos autores, compreender a política educacional, tomando os textos como “produto e produtores de orientação política [...] Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 427). Assim, não se propõe analisar os documentos isoladamente, mas sim em seu contexto de produção, apreendendo suas influências e as múltiplas determinações que os constituem.

Em consonância com esse pensamento, Evangelista (2012, p. 59) afirma que “documento é história”. Assim, não é possível desvinculá-lo do seu contexto de produção, da compreensão de que:

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista (Neves; ANPED, 2004, p. 1 *apud* Evangelista, 2012, p. 59).

Dessa forma, a sistematização dos dados obtidos ao longo da investigação será realizada considerando que o objeto de pesquisa se constitui histórica e socialmente e é apreendido na realidade concreta, que é transitória e passível de transformação pela ação humana consciente. Nesse sentido, a formação continuada do professor alfabetizador, assim

como a formação humana, se dá na e pela atividade, nas interações e pelo acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Para compreendê-la, é necessário identificar seus múltiplos determinantes.

Em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos adotados, reconhecidos autores contribuem para a elucidação do objeto de pesquisa. Destacam-se as análises de Marx e Engels (2007), Frigotto (2000), Mortatti (2019), Vigotski (2017), Saviani e Duarte (2010), Saviani (2012), Silva (2018) e Libâneo (2018; 2019), entre outros.

Apoiada nos princípios de Marx e Engels (2007) e nas leituras de Frigotto (2000), a pesquisa busca uma aproximação com o método do Materialismo Histórico-Dialético, de modo a tratar o objeto de estudo por meio de um método científico que o compreenda em seu movimento histórico, a partir de suas múltiplas determinações. Esse enfoque possibilita uma análise concreta da realidade, indo além de sua aparência.

Referência indispensável no campo de estudo da alfabetização, Mortatti (2019) oferece uma análise histórica da formação dos professores alfabetizadores, associando-a à história da alfabetização e de seus métodos, bem como ao desenvolvimento das principais categorias que estruturam esse campo de estudo.

A teoria histórico-cultural, formulada por Vigotski (2017) e seus colaboradores, contribui para esta pesquisa ao considerar a categoria mediação em uma perspectiva dialética, que não se ancora no dualismo entre sujeito e objeto, teoria e prática, pensamento e linguagem, aprendizagem e desenvolvimento. Trata-se, antes, de um direcionamento que concebe a mediação como o próprio processo das relações que interpõem esses elementos, conforme discutido por Peixoto (2016). Assim, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos não podem ser compreendidos de forma dissociada nem entre si nem de seu meio social e cultural.

Com base nesse referencial teórico, esta pesquisa adota uma concepção de formação de professores alfabetizadores antagônica às perspectivas defendidas pelas teorias tradicionais, pelo escolanovismo, pela praxiologia da reflexão e pelas pedagogias das competências – concepções que serão analisadas ao longo da dissertação. Nesse sentido, Duarte (2010) contribui para o debate ao discutir a hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” e do professor reflexivo, permitindo uma crítica às concepções de formação docente centradas na epistemologia da prática, que supervalorizam os conhecimentos tácitos e desvalorizam o papel do professor.

Em consonância com essa perspectiva, Silva (2018) defende uma proposta de formação docente baseada na epistemologia da práxis, enfatizando a capacidade reflexiva no e

pelo trabalho, o debate político e a crítica social. Nessa abordagem, a formação docente é compreendida a partir de suas condições objetivas e como um meio de emancipação dos sujeitos.

Orientando-se pelas proposições apresentadas, o texto desta pesquisa está estruturado em três capítulos. O primeiro discute as contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se em princípios histórico-ontológicos para compreender a formação humana e, consequentemente, a formação do professor alfabetizador.

No segundo capítulo, analisam-se, sob uma perspectiva histórica, os programas de alfabetização e de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, propostos em nível nacional: PNAIC (2013-2018), Tempo de Aprender (2019-2022) e CNCA (Brasil, 2023f). O objetivo é apreender as continuidades e rupturas nas concepções presentes nos documentos oficiais e oficiosos, bem como nos materiais pedagógicos utilizados nas formações, estabelecendo relações com o Programa AlfaMais Goiás (2023), implementado no estado dentro do contexto dos dois últimos programas nacionais mencionados.

O terceiro capítulo aprofunda a análise da política de alfabetização do Estado de Goiás, focalizando o Programa AlfaMais Goiás e investigando as concepções que fundamentam e orientam a formação continuada dos professores alfabetizadores que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Examina-se, ainda, o movimento de continuidade e ruptura desse programa em relação às políticas anteriores, situando-o no contexto da adesão e implementação da rede estadual de Goiás ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023f).

Ao longo da história da educação brasileira, a alfabetização tem se constituído “um problema sistematicamente estratégico do ‘longo século XX’ educacional brasileiro” (Saviani, 2006 *apud* Mortatti, 2013, p. 30) e “continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão” (Mortatti, 2013, p. 30). A busca por mudanças nesse quadro é constante. No entanto, a história da alfabetização no Brasil demonstra que essa busca tem levado à implementação de projetos e programas que prometem erradicar o analfabetismo. Uma das vias frequentemente propostas para essa superação é a inovação na prática do professor, por meio de pacotes padronizados de formação continuada. No entanto, em grande parte, essas propostas acabam por reproduzir tradições inventadas, sem necessariamente produzir transformações estruturais na alfabetização e no ensino.¹

¹ “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de

Para enfrentar esse desafio, é necessário reconhecer que, apesar das boas intenções daqueles que defendem o cumprimento das metas globais, a “caixa-preta” da alfabetização escolar revela indícios eloquentes de um desastre que se repete e se renova, deixando inúmeras crianças à margem da aprendizagem, sem ensino estruturado, e à mercê do incerto destino do “aprender a aprender” (Mortatti, 2013, p. 31).

Em contraposição a esses projetos, defende-se que, na alfabetização, a escolha dos objetos de estudo e de ensino deve produzir “sentido vivo, histórico e político” (Goulart, 2019, p. 68-70). Isso remete a uma concepção de formação continuada que possibilite ao professor alfabetizador não apenas dominar os conteúdos pedagógicos, mas também compreender o uso e a função social da língua, levando-o a refletir criticamente sobre o sentido do seu trabalho e seu papel na formação dos sujeitos.

comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (Hobsbawn, 1984, p. 9 *apud* Mortatti, 2013, p. 33).

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Este capítulo tem por objetivo discutir as contribuições e os entrecruzamentos entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no campo da formação continuada de professores alfabetizadores, abordando os debates das teorias pedagógicas contemporâneas e os impactos dessas concepções na formação docente.

Tal discussão contribui para a análise do objeto de pesquisa, a formação de professores alfabetizadores, no contexto do Programa AlfaMais Goiás, uma vez que a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como um contraponto à concepção restrita e restritiva de qualidade educacional (Libâneo, 2018), imposta pelo aprofundamento das políticas neoliberais na educação. Essas políticas, amplamente disseminadas em escala mundial, influenciam a educação escolar e, no estado de Goiás, tornam-se evidentes nos discursos dos gestores, bem como nas legislações e nos programas educacionais. Entre esses programas, destaca-se o AlfaMais Goiás, cujas ações são direcionadas ao alinhamento entre currículo, formação de professores e avaliações.

2.1 A formação humana como princípio histórico-ontológico

Para adentrar as discussões sobre a formação do professor alfabetizador, reafirma-se a necessidade de compreendê-la a partir de sua dimensão humana, situada historicamente, compreendendo que o ser humano se constitui na interação com a natureza e com as relações sociais.

Assim, entende-se que o desenvolvimento humano não é um processo natural, mas sim historicamente construído por meio dessas relações. O simples contato com os bens culturais produzidos pela humanidade não garante a apropriação dos conhecimentos, pois essa apropriação ocorre por meio da educação. Nesse sentido, Leontiev (2004) afirma que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 2004, p. 290).

Nessa direção, Saviani e Duarte (2010, p. 422-423) destacam que há um consenso sobre a definição da educação como formação humana. Sendo a educação uma atividade essencialmente humana, o educador, responsável por essa formação, deve compreender profundamente a natureza humana e seu próprio papel na sociedade. Para elucidar essa questão, os autores partem do princípio de que “a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem”. Os autores citados concebem a filosofia em seu movimento histórico, por meio da historicidade dos sujeitos reais que se “constituem como síntese de relações sociais”.

Para Saviani e Duarte (2010, p. 429), a superação das condições de alienação requer a transformação do trabalho em uma atividade autorrealizadora, permitindo que o ser humano alcance consciência crítica. Isso, no entanto, não significa negar o trabalho, nem buscar uma essência aprisionada no interior do indivíduo, mas sim transformar a atividade em uma relação consciente com o mundo, resultante da objetivação histórica e social do gênero humano.

Dessa forma, os autores compreendem que a filosofia pode contribuir para que a educação favoreça a construção de uma nova sociedade, recorrendo-se ao conceito de “clássico” como um patrimônio cultural da humanidade. Esse patrimônio deve ser acessado pelas novas gerações por meio da educação, como um meio para a plena humanização.

O termo “clássico”, conforme Saviani e Duarte (2010, p. 431), não se confunde com o tradicional, tampouco se opõe ao moderno. Os autores definem o clássico como “aquilo que resistiu ao tempo [...]. Definiu-se, pois pelas noções de permanência e referência [...] para as gerações seguintes”. Assim, o clássico compõe o que se denomina patrimônio cultural da humanidade.

Os autores ressaltam que é necessária cautela ao julgar as diferentes correntes pedagógicas, pois, ao longo do século XX, o pensamento educacional foi atravessado por disputas hegemônicas entre diversas concepções pedagógicas. As práticas pedagógicas hegemônicas estão associadas a teorias tradicionais, escolanovistas, à praxiologia da reflexão e às pedagogias das competências. Ainda de acordo com Saviani e Duarte (2010, p. 431), no que se refere às concepções de educação, o movimento da Escola Nova no Brasil fundamentou-se em princípios construtivistas, adotando slogans como “ensinamos crianças, não matérias”, em contraposição à Escola Tradicional.

Esse *slogan*, contudo, foi formulado pelo próprio Saviani, mas, segundo ele, seu propósito diferia da interpretação dada tanto pela Escola Nova quanto pela Escola Tradicional. Saviani (2007) argumenta que o uso da teoria da curvatura da vara assumiu diferentes perspectivas, dependendo de quem a utilizava. Segundo ele, a “vara” pendeu para o lado das

matérias na Escola Tradicional, enquanto, na Escola Nova, inclinou-se para o lado da criança. Esse *slogan* acabou por se tornar uma verdade absoluta para cada uma dessas correntes, consolidando interpretações dicotômicas que obscurecem a complexidade do processo educativo. No entanto, Saviani (2007) adverte sobre a necessidade de cautela ao avaliar propostas pedagógicas baseando-se apenas em *slogans*, pois esses, frequentemente, simplificam e distorcem as concepções pedagógicas subjacentes.

Com efeito, no uso que fiz, em nenhum momento deixei pairar no ar a suspeita de que eu tivesse a pretensão de enunciar alguma verdade ao me servir da “teoria da curvatura da vara”. Ao contrário, deixei explícito com todas as letras que eu estava curvando a vara para o outro lado; que eu estava, portanto, forçando a barra; estava invertendo o modo corrente de pensar. E que, se a posição correta não estava do lado da Escola Nova, também não estava do lado da Escola Tradicional [...] (Saviani, 2007, p. 113).

Nesse sentido, Saviani e Duarte (2010) propõem que a reflexão sobre o processo de formação humana não deve se basear apenas nas novidades do campo educacional, mas sim na adesão à “fase clássica”, ou seja, aos conhecimentos depurados que transcendem as conjunturas históricas e que, por resistirem ao tempo, compõem o patrimônio cultural da humanidade.

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação (Saviani; Duarte, 2010, p. 432).

Dessa forma, compreende-se que a filosofia da educação pode contribuir para a construção de uma nova sociedade, desde que parta da realidade concreta, ou seja, daquilo que constitui o homem e o diferencia dos demais seres vivos: o trabalho como atividade humana consciente. Essa consciência permite ao indivíduo reconhecer suas condições de alienação e perceber, nas contradições da sociedade capitalista, as possibilidades para sua superação.

Ao promover o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a educação possibilita que o indivíduo se aproprie dos conhecimentos historicamente sistematizados e desenvolva uma consciência crítica capaz de enxergar a realidade para além das aparências. Somente por meio dessa tomada de consciência é que o homem se torna capaz de agir em prol da transformação da realidade social.

2.2 A Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica: campos que se entrecruzam

Entendendo-se a formação humana como um princípio histórico-ontológico, este tópico discute como a hegemonia das teorias não críticas, em especial as teorias do “aprender a aprender”, conforme denominadas por Duarte (2010), tem influenciado os processos de alfabetização e formação dos professores alfabetizadores nas últimas décadas da educação brasileira.

Parte-se do pressuposto de que, ao deslocar a ênfase do ensino para a aprendizagem, acentuam-se desafios estruturais relacionados à qualidade da educação, entre os quais se destacam o analfabetismo persistente e a desvalorização do trabalho do professor alfabetizador. Esse deslocamento, promovido por abordagens centradas exclusivamente no aprendiz e na construção individual do conhecimento, tem sido criticado por negligenciar o papel ativo do ensino e a mediação docente no processo formativo.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo [... Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2012, p. 9).

Alguns pesquisadores vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural, como Duarte (2010), Saviani (2013) e Mazzeu e Franciulli (2018), têm empreendido esforços para aprofundar o debate no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores. Seu objetivo é identificar elementos que possibilitem uma compreensão mais ampla da realidade desses processos, visando à superação dos problemas anteriormente mencionados.

Nesse contexto, a partir da análise de estudos na área, busca-se compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, e da Pedagogia Histórico-Crítica na formulação de propostas que tenham por vista a superação das pedagogias hegemônicas do “aprender a aprender” no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores.

Essa análise parte da premissa de que o objeto de estudo se constitui histórica e socialmente, revelando-se a partir de uma realidade transitória e passível de transformação. Assim, tanto a formação humana quanto a formação continuada do professor alfabetizador ocorrem por meio da atividade, da mediação, das interações sociais e do acesso aos bens

culturais produzidos pela humanidade. Para compreendê-las plenamente, é essencial estabelecer múltiplas conexões com a realidade concreta.

Na perspectiva Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade – ou seja, aos conhecimentos clássicos, depurados pela sociedade – constitui um processo mediado, que exige intervenção pedagógica intencional e planejada pelo professor. Essa intervenção é um dos princípios fundamentais da escolarização, pois as relações pedagógicas devem ocorrer por meio de ações deliberadas, sistematizadas e fundamentadas.

A mediação, nesse contexto, deve ser compreendida sob a ótica do materialismo histórico-dialético. De acordo com Peixoto (2016, p. 373), a mediação “é um processo, não um produto [...] Essa abordagem exige pensar a mediação como relação, e não como coisa ou objeto”. Essa definição enfatiza a complexidade do conceito de mediação, considerando as múltiplas relações que se estabelecem entre o sujeito, o objeto e o contexto.

Para Facci (2004), a Psicologia Histórico-Cultural também possui bases marxistas. A autora destaca que Vigotski, ao desenvolver essa teoria, buscava compreender o psiquismo humano em sua raiz. Citando Shuare (1990), Facci (2004, p. 65) enfatiza que “os fundamentos marxistas ressaltam que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano”.

Essa perspectiva compreende o psiquismo humano de forma historicamente situada, destacando a relação de dependência entre a atividade social e o desenvolvimento psíquico. Isso implica que as funções psicológicas superiores não são inatas, mas sim resultado das relações de mediação entre o sujeito e o objeto. Embora não se negue a existência de uma base biológica para tais funções, enfatiza-se que elas são, sobretudo, construídas pela interação social e pelo contato com objetos culturais historicamente produzidos.

Uma das principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica está nas proposições de Vigotski (2017) sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Seus estudos demonstraram que o processo de aprendizagem não parte do “zero”, mas possui uma “pré-história”. Segundo o autor, aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde os primeiros anos de vida da criança e não apenas no período escolar, como alguns modelos pedagógicos tradicionais sugerem.

Para Facci (2004), as funções psicológicas superiores são formadas por meio da mediação de signos, sendo a linguagem o principal deles. O signo linguístico se origina na coletividade, nas interações sociais entre os indivíduos. Com base nesse conceito de “pré-história”, estudos de Elkonin e Leontiev indicam que os estágios do desenvolvimento infantil

são caracterizados por uma atividade principal, que orienta as relações da criança com a realidade, conforme suas necessidades específicas. Facci (2004), apresenta e caracteriza os estágios propostos por Elkonin (1987): comunicação emocional do bebê; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

Na análise deste estudo, dar-se-á ênfase aos aspectos ligados à função da linguagem, pois, segundo Facci (2004, p. 68), “é a comunicação que possibilita a interação da criança com as outras pessoas”. A autora ressalta que, por volta do segundo ano de vida, a criança começa a descobrir as funções simbólicas da linguagem, processo caracterizado pelo desenvolvimento da consciência e pela diferenciação do “eu” infantil, conforme os pressupostos vigotskianos.

Em relação ao período pré-escolar, Facci (2004), com base nos estudos de Leontiev (1998), afirma que a brincadeira ou o jogo constitui a atividade principal nessa fase do desenvolvimento. Através do jogo simbólico, a criança adentra o universo concreto dos objetos sociais, compreendendo suas funções por meio da interação com eles. Durante esse período, a criança tenta agir como um adulto, mas, como ainda não possui condições objetivas para tal, projeta essas ações no brincar.

Qual é a razão para esta mudança, em virtude da qual a brincadeira se transforma, deixando de ser um processo secundário, subordinado, para se tornar um processo dominante? Ela consiste no fato de o mundo objetivo do qual a criança é consciente estar continuamente expandindo-se. Este mundo inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, dos objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de suas capacidades físicas (Leontiev, 2017, p. 120).

Facci (2004, p. 69) reitera que, para Elkonin (1987), o conteúdo central do jogo está relacionado ao homem, suas atividades e suas relações com os adultos. Assim, o jogo tem como principal significado a possibilidade de a criança modelar as relações sociais, influenciando diretamente seu desenvolvimento psíquico e preparando-a para uma nova fase do desenvolvimento. Essa transição marca a passagem da brincadeira ou jogo para a atividade de estudo, acompanhando a entrada da criança na escolarização formal.

Nesse estágio, as crianças avançam de uma situação de dependência em relação aos adultos para um contexto no qual passam a desempenhar um papel social mais ativo, assumindo responsabilidades, deveres e tarefas vinculadas ao processo escolar. Facci (2004), com base nos estudos de Elkonin (1987), destaca que as atividades dominantes em um período do desenvolvimento não desaparecem completamente no período subsequente, mas perdem sua centralidade, dando lugar a novas demandas formativas.

Para Vigotski (2017), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento apresenta uma dupla complexidade, sendo necessário analisá-la em sua inter-relação dinâmica. Para explicar essa relação, o autor recorre aos resultados de suas pesquisas, que fundamentaram o desenvolvimento de uma nova teoria: a teoria da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). De acordo com essa teoria, a relação entre desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem deve ser compreendida a partir de pelo menos dois níveis do desenvolvimento infantil: (1) O nível do desenvolvimento real, que corresponde às habilidades e conhecimentos que a criança já domina de forma independente; (2) O nível do desenvolvimento potencial, que abrange o que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, mas consegue alcançar com a mediação de um adulto ou de um par mais experiente.

Essa concepção enfatiza que a aprendizagem não deve esperar o desenvolvimento, mas sim promovê-lo, fornecendo às crianças mediações adequadas que permitam a apropriação de novos conhecimentos. Essa perspectiva, essencial na Teoria Histórico-Cultural, fortalece a compreensão de que o ensino deve estar orientado para além do que a criança já domina, desafiando-a a avançar no seu desenvolvimento cognitivo e social.

Ao primeiro destes níveis chamamos de nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. [...] O que uma criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (Vigotski, 2017, p. 111-112).

É preciso fazer uma ressalva no que concerne às nomenclaturas atribuídas a esses dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é denominado real ou efetivo, enquanto o segundo, na obra citada, é definido como zona de desenvolvimento potencial, embora em outras traduções seja também chamado de zona de desenvolvimento iminente, zona de desenvolvimento proximal ou zona desenvolvimento próximo. Quando se tratar de citação, manter-se-ão as nomenclaturas usadas pelos autores, e em demais situações, optar-se-á pela denominação zona de desenvolvimento próximo², confluindo com as defesas dos principais autores aqui trabalhados.

² O conceito de zona *blijaichego razvitia* tem sido traduzido para o português de maneiras diversas: zona de desenvolvimento próximo, proximal, potencial, imediato. Zoia Prestes (2010) esclarece os equívocos contidos na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. O termo *blijaichego* significa, em russo, o adjetivo próximo no grau superlativo sintético absoluto, portanto: o mais próximo, proximíssimo. Prestes defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é zona de desenvolvimento iminente, cuja característica essencial, em suas palavras, é a das “possibilidades de desenvolvimento”. Considerando o objetivo

Portanto, é nesse segundo nível, a zona de desenvolvimento próximo, que o professor deve atuar por meio do ensino, com propostas pedagógicas sistematizadas, orientadas para fins claramente definidos. E para isso, é fundamental que o professor seja conhecedor de como o ensino intervém sobre o desenvolvimento da criança, reconhecendo que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2017, p. 114).

Para o autor bielorrusso, o desenvolvimento das funções “psicointelectuais superiores” é um processo único, que parte da formulação de sua lei fundamental:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2017, p. 114).

Segundo Pasqualini (2010), é com base nesses postulados que Davidov (1988) destaca a relação entre a zona de desenvolvimento potencial e sua lei da “genética geral” do desenvolvimento cultural, anteriormente mencionada. Essa lei refere-se aos processos que a criança realiza com a mediação de outras pessoas, situando-se no plano intersíquico, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer apenas com auxílio. Posteriormente, esse conhecimento é internalizado, passando para o plano intrapsíquico, quando a criança desenvolve autonomia e consolida seu desenvolvimento psíquico individual. A compreensão desses conceitos vigotskianos contribui para a superação de concepções deterministas do desenvolvimento infantil, permitindo uma visão mais dinâmica da relação entre ensino e aprendizagem.

A periodização do desenvolvimento proposta por Vygotski, Leontiev e Elkonin não deve ser compreendida de forma rígida ou determinista, uma vez que todos esses teóricos reconhecem que as condições concretas e históricas podem influenciar e modificar os processos de desenvolvimento. No entanto, do ponto de vista teórico e prático, o conhecimento desses estágios é fundamental, pois permite compreender como as crianças podem reagir a determinadas propostas de ensino em diferentes períodos do seu desenvolvimento.

No campo da formação continuada de professores e da alfabetização, essa conscientização possibilita escolhas mais assertivas de estratégias didáticas e pedagógicas, tanto nos processos formativos dos professores quanto no planejamento da ação pedagógica em sala de aula. Dessa forma, contribui-se para o desenvolvimento profissional dos docentes e para

de divulgação científica, optou-se, na tradução do presente material, pela adoção do termo zona de desenvolvimento próximo, por tratar-se de expressão de maior familiaridade para o público de pesquisadores, estudantes e professores brasileiros, que, ao mesmo tempo, não conduz a compreensões equivocadas do conceito vinculadas a um suposto imediatismo/ obrigatoriedade ou nível potencial de desenvolvimento. [N.T.] (Chaiklin; Pasqualini, 2011, p. 659).

a consolidação do processo de alfabetização dos estudantes, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

2.3 O debate das teorias pedagógicas no campo da formação de professores alfabetizadores

O debate educacional nas últimas décadas tem sido marcado pela hegemonia das Pedagogias do “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2010), a visão negativa dessas pedagogias em relação à escola remonta ao movimento escolanovista, que surgiu no final do século XX e se estendeu para o início do século XXI. O autor argumenta que a relação intrínseca dessas pedagogias com os ideários escolanovistas se alinha à ideologia contemporânea e assume novos significados quando incorporada aos princípios neoliberais.

Ao analisar os aspectos comuns das pedagogias hegemônicas atuais, Duarte (2010, p. 34) destaca, em primeiro lugar, a ausência de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista. Para ele, essa abordagem se ancora em uma visão idealista da relação entre educação e sociedade, na qual os problemas sociais são compreendidos como erros passíveis de correção por meio da transmissão de novas ideias às novas gerações. Como exemplo, cita a crença de que a violência poderia ser erradicada por meio de uma educação voltada para a paz, desconsiderando os condicionantes estruturais que a perpetuam. Embora alguns autores assumam posturas críticas em determinadas circunstâncias, essas críticas são frequentemente neutralizadas pela crença de que os problemas sociais podem ser resolvidos sem questionar radicalmente a lógica do capitalismo.

Outro ponto apontado por Duarte (2010) é a negação da perspectiva da totalidade, ou seja, a recusa em compreender a realidade humana como um todo interconectado, em favor de uma visão fragmentada dos fenômenos. Esse afastamento da totalidade abre espaço para duas formas de relativismo: (1) Relativismo epistemológico: Defende que o conhecimento depende da referência espacial e temporal do sujeito, tornando a universalidade e a objetividade do conhecimento inviáveis. Se o ato de conhecer está condicionado ao ponto de vista individual, torna-se impossível estabelecer critérios comuns para a compreensão dos fenômenos naturais e culturais; (2) Relativismo cultural: Parte do pressuposto de que cada cultura possui suas próprias concepções, práticas e crenças, e que, portanto, nenhum conhecimento pode ser considerado absoluto. Esse entendimento dificulta a delimitação de um currículo comum, pois, se não há uma cultura de referência para todos, o que ensinar na escola?.

Dessa forma, a fragmentação do conhecimento impulsiona um cenário de indefinição curricular, no qual as pedagogias tradicional, tecnicista e escolanovista do “aprender a aprender” tomam como referência o cotidiano dos alunos. Aqui reside a crítica central de Duarte (2010) a essas abordagens: ao dar centralidade ao conhecimento tácito e ao aprendizado baseado na experiência individual, o ensino desvaloriza o conhecimento científico e escolar, colocando-o em segundo plano. Esse processo não apenas esvazia os conteúdos acadêmicos, mas também reproduz desigualdades sociais e naturaliza preconceitos.

Essa compreensão leva Duarte (2010, p. 38) a outra crítica, desta vez voltada à formação docente. Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o aprendizado prático e utilitário, então o professor perde sua função de mediador entre os alunos e o patrimônio intelectual da humanidade, tornando-se apenas um organizador de atividades. Ao citar Facci (2004), Duarte (2010) destaca que essas pedagogias descaracterizam e desvalorizam o trabalho do professor, pois padronizam o ensino por meio de programas rígidos, limitando sua autonomia e tornando-o refém de avaliações externas.

De forma esquemática, Duarte (2010, p. 39) apresenta um panorama das teorias pedagógicas mais difundidas nas últimas décadas, reconhecendo os desafios de sintetizar suas complexidades. Ele inicia sua explanação pelo construtivismo, tendo como referência a epistemologia genética de Jean Piaget. O autor descreve que, segundo Piaget, a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano ocorrem por meio de processos de adaptação do organismo ao ambiente, um princípio central para a compreensão da aprendizagem na perspectiva construtivista.

Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto (Duarte, 2010, p. 39-40).

No contexto pedagógico, o construtivismo valoriza atividades que estimulam o desenvolvimento do pensamento de forma espontânea, promovendo a construção ativa do conhecimento e alinhando-se ao movimento escolanovista.

A pedagogia de projetos também é considerada por Duarte (2010) compatível com a tese de Piaget e com o método de projetos dos escolanovistas, uma vez que sua premissa central é que o conhecimento se constrói a partir das necessidades do aluno e de sua busca ativa pelo saber.

Essa mesma lógica se aplica à pedagogia do professor reflexivo, proposta por Donald Schön, e direcionada à formação docente. Segundo Duarte (2010, p. 42), essa abordagem tem como base os conhecimentos tácitos, considerando que o professor “se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação”. Assim, o objetivo da formação docente não é apenas transmitir conhecimento, mas ensinar a pensar e a tomar decisões com base em situações concretas do cotidiano escolar. De maneira sintética, os processos formativos giram em torno do “aprender a aprender” e do “aprender fazendo”.

Alinhada a essas concepções, a pedagogia das competências, segundo Duarte (2010), fundamenta-se na ideia do aprender fazendo, diferenciando-se, no entanto, por enfatizar a avaliação de habilidades e competências em detrimento da aprendizagem de conteúdos. Philippe Perrenoud (2002), um dos principais expoentes dessa corrente, reforça os vínculos com os métodos escolanovistas, ao defender a organização do trabalho pedagógico por projetos, sustentado por uma pedagogia ativa que parte dos conhecimentos prévios dos alunos e coloca o professor em um papel secundário, em conformidade com os princípios construtivistas.

Entre as pedagogias do aprender a aprender, Duarte (2010) também destaca o multiculturalismo pedagógico, embora reconheça que seus vínculos com o construtivismo sejam menos evidentes. No entanto, argumenta que essa abordagem, em diversas circunstâncias, se aproximou do construtivismo, da educação popular e do multiculturalismo. Seu impacto mais controverso se deu no campo curricular, pois introduziu na educação escolar elementos do pós-modernismo, muitas vezes associados ao irracionalismo e ao anticientificismo.

Duarte (2010) conclui que as teorias do aprender a aprender, ao não distinguirem a prática utilitária cotidiana da prática social em sua totalidade, revelam limitações intrínsecas ao pragmatismo educacional. Para o autor, tais pedagogias não oferecem possibilidades reais de transformação social nem rompem com a lógica da reprodução imposta pelo capitalismo. Para efetivar mudanças pedagógicas significativas, “é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos” (Duarte, 2010, p. 48).

As pesquisas e debates sobre alfabetização e formação de professores alfabetizadores historicamente estiveram centrados na discussão sobre métodos de ensino, e, mais recentemente, passaram a enfatizar os processos de aprendizagem. Nesse aspecto, Mazzeu e Francioli (2010) apontam que, dentro desse cenário, há um esforço crescente para esclarecer as bases teóricas subjacentes à alfabetização, buscando alternativas para a superação do

construtivismo, que, segundo Mortatti (2016), ainda é a abordagem hegemônica nesse campo. Nesse contexto, muitos estudos têm se voltado para os fundamentos da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, que compartilham uma mesma base filosófica: o materialismo histórico-dialético.

Para Dangiό e Martins (2017), a alfabetização deve ser compreendida em sua complexidade e em conexão com a trajetória cultural do sujeito, uma vez que constitui uma condição essencial para a participação social. O domínio da leitura e da escrita não apenas possibilita a inclusão social e o acesso aos bens culturais, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ampliando as capacidades cognitivas dos indivíduos.

As autoras defendem que é preciso superar a concepção de que existe um momento certo para a alfabetização. Como alternativa, propõem um ensino desenvolvimental, no qual o trabalho pedagógico esteja voltado para a promoção das capacidades fundamentais à aquisição da leitura e da escrita, correlacionadas à

[...] conquista do autodomínio da conduta e da voluntariedade. Há que se levar em conta o “novo” em cada período, indo desde o desenvolvimento da linguagem nos bebês, passando pela qualificação da percepção na atividade objetual-manipulatória, resvalando no desenvolvimento da imaginação (nos jogos de papéis), até os primórdios do desenvolvimento do pensamento teórico a ser requerido e formado ao longo do ensino fundamental (Dangiό; Martins 2017, p. 86).

Fundamentados na Pedagogia Histórico-crítica e na Teoria Histórico-cultural, Mazzeu e Francioli (2018) enfatizam a importância de um ensino intencionalmente planejado para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse processo, cabe ao professor alfabetizador não apenas ensinar os conhecimentos da língua portuguesa, mas também possuir um domínio aprofundado sobre aspectos históricos, estruturais e discursivos da linguagem. Dessa forma, ele poderá, em consonância com os princípios teóricos e práticos dessas abordagens, planejar situações didáticas que favoreçam novas aprendizagens e o desenvolvimento integral dos alunos.

Os autores alertam, no entanto, para a necessidade de romper com os pressupostos construtivistas, evitando apenas substituir as etapas da psicogênese da escrita de Emilia Ferreiro (1995) – garatuja, escrita silábica, silábico-alfabética, etc. – pelas fases descritas nos estudos de Luria, como etapa instrumental, uso de signos primários, escrita pictográfica e simbólica. Caso isso ocorra, argumentam que o ensino permanecerá ajustado ao processo de aprendizagem da criança, o que contraria a formulação de Vigotski (1991) acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vigotski, aprendizagem e desenvolvimento devem

seguir caminhos opostos e complementares, e não ser tratados como meras etapas sucessivas de um processo fixo.

Outro ponto central levantado por Mazzeu e Francioli (2018) é a necessidade de um debate mais aprofundado sobre os conteúdos da alfabetização, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, e fundamentado nos estudos da Teoria Histórico-cultural sobre linguagem e formação de conceitos. Essa abordagem se coloca como uma alternativa às propostas pedagógicas ecléticas, que frequentemente apresentam contradições teóricas e metodológicas no processo de alfabetização.

Os autores ressaltam que essa preocupação decorre da análise de propostas pedagógicas desenvolvidas a partir dos anos 1990, período marcado por intensas transformações no campo da alfabetização, cujas influências ainda se fazem presentes na prática docente. Esse recorte temporal se justifica, pois a transição do regime militar para um governo democrático impactou diretamente as políticas educacionais e curriculares, levando a uma forte crítica ao tecnicismo e à adoção de novas abordagens teóricas na formulação das políticas públicas.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram implementados e incorporaram explicitamente as hipóteses de escrita de Emilia Ferreiro como referência para o ensino da alfabetização. De acordo com Mazzeu e Francioli (2018), nos PCNs, o foco do processo de alfabetização recai sobre leitura e produção de textos, com o gênero textual assumindo um papel central. Em contrapartida, os conceitos fundamentais para a compreensão e uso do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) praticamente não foram mencionados.

Sendo assim, do ponto de vista dos conteúdos da alfabetização nos PCNs, podemos observar o seu direcionamento para a ideia de “competências” e “habilidades” práticas em detrimento da capacidade de representação “teórica” da linguagem como objeto, o que implicaria no ensino de um sistema de conceitos científicos sobre esse objeto. (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 223).

A abordagem construtivista, baseada na epistemologia de Jean Piaget, influenciou diretamente as concepções sobre aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a formação de professores alfabetizadores. Segundo essa perspectiva, a aquisição da leitura e da escrita resulta da ação da criança sobre o texto, sendo a própria criança o sujeito cognoscente e o texto o objeto do conhecimento. O professor, nessa abordagem, assume um papel secundário, atuando apenas como facilitador do processo, responsável pela organização das atividades.

No Brasil, essa visão se consolidou por meio de programas de formação de professores alfabetizadores promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), tais como o Pró-Letramento (2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012c). Esses

programas difundiram a concepção de alfabetização associada ao letramento, estabelecendo diretrizes que passaram a estruturar a base curricular da alfabetização. Conforme apontam Mazzeu e Francioli (2018, p. 225), os conteúdos dessas formações combinavam atividades reflexivas da criança sobre o Sistema de Escrita Alfabética (com ênfase limitada nas relações grafema-fonema) com o uso de diferentes textos da prática social para atividades de leitura e escrita.

Os autores fazem uma crítica contundente a essas propostas, enfatizando que, ao focar exclusivamente nos processos formativos, tais programas acabam negligenciando aspectos fundamentais para a efetivação da alfabetização, tais como condições de trabalho do professor alfabetizador, organização da escola e sua estrutura pedagógica e integração das políticas públicas voltadas ao atendimento da criança e da família. Além disso, Mazzeu e Francioli (2018, p. 225) argumentam que esses programas priorizam a formação de competências e habilidades práticas, deixando em segundo plano o ensino sistematizado de conceitos teóricos e científicos sobre a língua escrita, aspecto que, segundo os autores, deveria ser a tarefa central da escola sob a perspectiva histórico-crítica.

Assim, entende-se que é necessário superar propostas de alfabetização alicerçadas no empirismo e no pragmatismo, como ocorre nas abordagens construtivistas, ainda predominantes no campo da alfabetização.

Praticar a leitura e a escrita sem considerar o seu uso social e reflexão sobre o processo não permite encontrar a sua essência, esse processo revela apenas a sua aparência. Embora seja fundamental proporcionar contato direto com a língua por meio de atividades orais, leituras e produções textuais, isso não é suficiente para que a criança compreenda plenamente o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Esse domínio exige “um ensino sistemático, metódico, que eleva o pensamento da criança do nível sincrético (empírico), mediado pela análise e por conceitos gerais e abstratos, compreensão das múltiplas determinações dessa forma de linguagem” (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 226).

A aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva assumida neste estudo, descarta abordagens espontaneístas, que pressupõem que a criança, por meio de sua própria ação e reflexão sobre o Sistema de Escrita, será capaz de apropriar-se desses complexos processos. Defende-se, ao contrário, que esse processo deve ser mediado pelo trabalho intencional e sistemático do professor, alicerçado em conceitos científicos e embasado na Teoria Histórico-cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Esse debate sobre a formação dos professores alfabetizadores e suas implicações pedagógicas será aprofundado no próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE GOIÁS: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Neste capítulo, analisam-se os programas de alfabetização e de formação continuada destinados aos professores alfabetizadores do 1º e 2º anos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás que antecederam o Programa AlfaMais Goiás. O objetivo é identificar as continuidades e rupturas nas concepções presentes nos documentos oficiais e nos materiais pedagógicos utilizados nas formações.

A análise aqui apresentada adota um recorte temporal com ênfase no que Mortatti (2019a) denomina de quarto momento da história da alfabetização no Brasil, compreendido entre a década de 1980 e a atualidade. Esse período é caracterizado, no campo da alfabetização, por um processo de “desmetodização” do ensino da leitura e da escrita, resultante da adoção das teorias do construtivismo, cuja base epistemológica está em Jean Piaget e nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da escrita.

A década de 1980 no Brasil foi marcada pelo chamado “renascimento democrático”, com o fim da ditadura militar e a consequente necessidade de renovação da legislação educacional. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental nesse processo, consolidando o direito de todos à educação e atribuindo ao Estado a responsabilidade de garanti-lo.

Outro marco legislativo relevante foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, que redefiniu os princípios norteadores da educação brasileira e estabeleceu novas diretrizes para a alfabetização e a formação de professores.

O estudo de Bolina (2020, p. 100), realizado no estado de São Paulo, reafirma a hegemonia dos pressupostos teóricos do construtivismo nas políticas de alfabetização e formação docente a partir da década de 1980. A autora aponta que foi com base nesses pressupostos que foram desenvolvidos programas de alfabetização e formação continuada, tais como:

“Projeto Ipê” (1984); “Por uma alfabetização sem fracasso” (1988); Série: “Por trás das letras” (1992); “Programa de Alfabetização: Teoria e Prática” (1993); “Programa PCN’s em Ação” (1999); PROFA – “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (2001); “Programa Letra e Vida” (2003); “Programa Ler e Escrever” (2005) e; PIC – “Projeto Intensivo no Ciclo” (2009).

De forma concomitante a esses programas, também de acordo com Bolina (2020), surgiram outras iniciativas que partiram das contribuições da psicogênese, especialmente no

que se refere ao diagnóstico da escrita e à compreensão das hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita. No entanto, tais programas também passaram a incorporar os objetos de conhecimento constitutivos da alfabetização, articulando alfabetização e letramento. Além disso, reconheceu-se a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para os aspectos linguísticos do Sistema de Escrita Alfabética, bem como para o fortalecimento da consciência fonológica. Essa perspectiva, é apresentada nos programas

[...] GESTAR – “Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar” (2000); PRALER – “Programa de Apoio a Leitura e Escrita” (2003); Pró-Letramento (2005); PAIC – “Programa pela Alfabetização na Idade Certa” (2007); PNAIC – “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa” (2012) e; PMALFA – “Programa Mais Alfabetização” (2018) (Bolina, 2020, p. 100).

Nesses programas, a criança continua sendo considerada um sujeito ativo na construção do conhecimento, assim como no construtivismo. Contudo, enfatiza-se agora a interdependência desse processo com o trabalho desenvolvido a partir de portadores textuais reais, o que amplia o foco da alfabetização para além da simples reflexão sobre a escrita, integrando-a a práticas sociais de leitura e produção textual.

Os estudos de Magda Soares constituíram-se como fundamentos teóricos essenciais para a compreensão da aquisição da leitura e da escrita, pautando-se na indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Cada um desses processos possui especificidades próprias e, juntos, fundamentaram a base epistemológica de programas como o PNAIC e o Pró-Letramento. Para Soares (2022, p. 27), alfabetização é “processo de apropriação da “tecnologia da escrita” (*grifos da autora*), isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades, necessárias para a prática da leitura e da escrita”; já o termo letramento significa “capacidade do uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita”.

Soares (2022) aponta também as relações entre esses dois processos

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2022, p. 27).

Para essa autora é indiscutível que o texto deve ser o eixo central tanto no processo de alfabetização quanto no de letramento, justificando que a língua, ao possibilitar a interação entre as pessoas em um contexto social, desempenha uma função essencialmente sociointerativa, concretizando-se por meio de textos orais e escritos.

O Estado de Goiás, no quarto momento histórico destacado por Mortatti (2019), acompanhou, em grande medida, as tendências nacionais no que se refere aos sentidos assumidos pela alfabetização e pela formação de alfabetizadores. Considerando o período de 2001 a 2024, destacam-se os principais programas implementados nesse intervalo. No âmbito nacional, seis programas voltados para a alfabetização, com foco na formação de professores, merecem especial atenção.

Um quadro sistematizado por Schermack *et al.* (2023) apresenta cinco dessas políticas, implementadas entre 2001 e 2019:

1. PROFA – Programa de Formação de Professores (2001);
2. PRALER – Programa de Apoio à Leitura e Escrita (2003);
3. Pró-Letramento (2005);
4. PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012);
5. Política Nacional de Alfabetização (2019).

De acordo com os autores, os dois primeiros programas fundamentaram-se no construtivismo, enquanto os dois subsequentes adotaram uma abordagem conceitual mista. A Política Nacional de Alfabetização (2019), por sua vez, destoou das anteriores, assumindo uma abordagem fônica.

Schermack *et al.* (2023, p. 3) explicam que o PROFA, implementado em 2001, alinhava-se aos PCNs e baseava-se nas pesquisas de Emilia Ferreiro. O objetivo era combater o fracasso escolar e minimizar as lacunas na formação inicial de professores alfabetizadores. Embora o programa tenha promovido mudanças significativas na forma de pensar dos docentes, não houve um impacto direto na prática pedagógica, resultando na continuidade de métodos tradicionais de ensino.

No que se refere ao PRALER, os estudos de Pereira (2012) e Sousa (2015), citados por Schermack *et al.* (2023, p. 3), indicam que o programa proporcionou conhecimentos importantes sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, com ênfase no trabalho com a consciência fonológica e nos gêneros textuais. No entanto, assim como os demais programas, não conseguiu romper com as práticas tradicionais e não abordou questões relativas à desvalorização do trabalho docente.

O Pró-Letramento, terceira política analisada, foi uma iniciativa de formação continuada com o propósito de melhorar os índices das avaliações nacionais. Para sua implementação, estabeleceu-se uma parceria com universidades para a produção de cursos e materiais didáticos. Entretanto, conforme avaliação realizada por Alferes e Mainardes (2012), as concepções teóricas e metodológicas do programa não foram bem assimiladas pelos

professores, comprometendo sua eficácia. Além disso, o programa não contemplou melhorias nas condições de trabalho dos docentes.

A quarta política, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado em 2012, também foi concebido como resposta aos baixos índices de alfabetização. Segundo Schermack *et al.* (2023, p. 4), o programa estabeleceu um compromisso nacional de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, correspondente ao 3º ano do Ensino Fundamental. Sua proposta pedagógica fundamentava-se na perspectiva da prática reflexiva, com base no ciclo ação-teoria-ação, de modo a garantir que a apropriação do sistema de escrita ocorresse por meio da reflexão sobre leitura e escrita.

Tendo em vista a relevância dos programas mais recentes para a compreensão do objeto desta pesquisa, a próxima seção apresentará as continuidades e rupturas entre o PNAIC – sob a ótica da Teoria Histórico-Crítica -, o Tempo de Aprender – considerado um retrocesso em relação às pesquisas históricas sobre alfabetização -, e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, programa atualmente em implementação, que conta com a adesão do AlfaMais Goiás.

3.1 Programas de alfabetização

Para compreender a constituição dos programas de formação continuada dos professores alfabetizadores, esta pesquisa analisou as concepções que orientam os documentos oficiais, problematizando a realidade a partir da relação entre discurso e prática. Dessa forma, partiu-se da aparência para a essência, ou seja, do que está explicitamente anunciado nos documentos e nos discursos institucionais para a análise do movimento do real, revelado ao longo da história.

A investigação foi conduzida por meio de pesquisa documental. No primeiro momento, realizou-se um levantamento dos documentos orientadores dos programas analisados, disponíveis no portal do MEC. Entre os materiais examinados, destacam-se cartilhas de apresentação dos programas, guias de orientação para professores e relatórios de avaliação dos programas.

A escolha desses materiais se justifica pelo fato de que trazem elementos essenciais sobre as concepções de alfabetização, letramento e formação continuada de professores, além de fornecerem informações sobre os fundamentos teóricos, objetivos e metodologias utilizadas nas formações.

3.1.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, durante o governo de Dilma Rousseff, sendo implementado entre 2013 e 2018. De acordo com o *Caderno de Apresentação* (Brasil, 2012a), trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), articulada entre o Governo Federal, os governos estaduais e municipais, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, até o final do Ciclo de Alfabetização. Esse compromisso está alinhado ao Decreto nº 6.094/2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme previsto no inciso II do artigo 2º.

Em 2013, primeiro ano de implementação, o PNAIC teve como foco principal a formação em Língua Portuguesa. No ano seguinte, 2014, a prioridade foi a Matemática, e em 2015, a formação foi ampliada para as demais áreas do conhecimento. Segundo o *Caderno de Apresentação* (Brasil, 2015, p. 8), a “tônica da interdisciplinaridade” esteve presente em todos os materiais da formação, sem perder de vista as especificidades de cada área do conhecimento.

A justificativa para a criação do PNAIC fundamentava-se na dificuldade histórica de alfabetizar as crianças brasileiras. Um dos desafios mencionados foi a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o que demandou dos educadores uma definição mais clara dos objetivos e das aprendizagens esperadas para os anos iniciais. Além disso, ressaltou-se que a publicização dos resultados da Prova Brasil impulsionou gestores a desenvolverem estratégias para a melhoria da qualidade do ensino.

No contexto avaliativo brasileiro, o principal instrumento de avaliação educacional é a Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2016). Até 2018, o SAEB era composto por três instrumentos distintos: Prova Brasil; Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A partir de 2018, esses instrumentos foram unificados pelo Ministério da Educação (MEC), consolidando-se como a principal avaliação da alfabetização e do desempenho escolar no país.

Dessa forma, instituições de Ensino Superior e da Educação Básica assumiram o compromisso de colaborar na implementação do PNAIC, que se apresentou como uma iniciativa voltada à garantia do direito à alfabetização na idade certa. Esse pacto estruturou-se em quatro eixos fundamentais:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012a, p. 5).

A formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores, conforme explicitado no *Caderno Formação de Professores* (Brasil, 2012a), discute os princípios gerais da formação continuada partindo da ideia de Ferreira e Leal (2010), autoras que defendem a ideia de que na modalidade formação inicial “tem-se enfatizado mais a teoria, e na continuada, a prática”. Em contraposição a essa perspectiva, apresentam a defesa de Imbernón (2010, p. 40 *apud* Brasil, 2012b, p. 11), de que é preciso se buscar sempre “[...] um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada”, uma vez que, também para o mesmo autor, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”.

Ferreira e Leal (2010) destacam outro fator relevante para a formação continuada do professor: em algumas situações, essa ação pode ser motivada pelo interesse individual do docente, enquanto em outras pode configurar-se como uma obrigação institucional. Dessa forma, o professor pode aderir ou não ao processo formativo. No entanto, o *Caderno de Formação* ressalta que é o “engajamento ativo que promove a transformação do fazer pedagógico” (Brasil, 2012b, p. 12).

Considerando que a formação continuada envolve tanto aspectos pessoais quanto profissionais, o documento enfatiza a necessidade de administrar os diferentes saberes dos professores, levando em conta seus percursos individuais, sociais e a realidade da prática docente.

No *Caderno de Formação* (Brasil, 2012b), a formação em serviço fundamenta-se na ideia de flexibilidade (Houpert, 2005). Para este autor, a flexibilidade deve integrar o cotidiano do professor, auxiliando-o na tomada de decisões e na antecipação dos processos cognitivos dos alunos, além de estar ancorada em categorias científicas.

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque (Brasil, 2012b, p. 13).

Outro aspecto enfatizado no documento é a “mobilização dos saberes docentes”, considerada essencial para a formação continuada. Nessa perspectiva, os diferentes tipos de conhecimento que compõem a prática docente – científicos, didático-metodológicos,

transversais, entre outros – podem ser reafirmados ou ressignificados ao longo da formação. Fundamentando-se em Nóvoa (1995), o documento defende a importância de “dar voz aos professores”, possibilitando a análise crítica e a apropriação de diferentes saberes.

A identidade profissional é outro ponto central no documento analisado, sendo compreendida como um processo em constante construção, resultante das experiências pessoais e profissionais dos docentes.

No entanto, tais experiências nem sempre têm sido respeitadas e suas vivências, ao longo da história do Brasil, vêm sendo difundidas como sendo mal-sucedidas. São frequentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor (Brasil, 2012b, p. 15).

Nesse sentido, o *Caderno de Formação* ressalta que aprender a ser professor implica desconstruir a imagem negativa da profissão, reforçando a necessidade de investir na construção de uma identidade coletiva positiva. Para isso, é fundamental oportunizar ao professor a revisitação de suas experiências de formação e de prática docente, permitindo a análise crítica do seu trabalho e a valorização de memórias coletivas da profissão.

Além desses fatores, o documento destaca três elementos fundamentais para a formação continuada:

1. Socialização – Considerada essencial, uma vez que o professor não trabalha de forma isolada. O estímulo à comunicação entre pares favorece tanto o desenvolvimento profissional quanto o pessoal.
2. Engajamento – Relacionado ao interesse contínuo pela aprendizagem, sendo imprescindível que o professor seja motivado e tenha seus conhecimentos valorizados.
3. Colaboração – Visa romper com o individualismo, promovendo um aprendizado coletivo e compartilhado entre os docentes.

A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores (Brasil, 2012b, p. 19).

Pereira e Silva (2021), com base nas contribuições de Ferreira (2010), Oliveira (2012) e Santos (2014), analisaram as concepções que orientam a formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As autoras identificam cinco princípios que fundamentam essa formação docente, já mencionados anteriormente. De forma sintética, são eles: (i) a prática da reflexividade, pautada na dinâmica ação-prática/teoria/prática, cuja proposta é analisar as práticas pedagógicas em sala de aula, refletir sobre elas à luz das teorias

e reelaborá-las; (ii) a socialização, promovida por ações voltadas à criação e ao fortalecimento de grupos de estudo, extrapolando as interações presenciais; (iii) o engajamento, que valoriza o desejo contínuo de aprender como uma meta essencial da formação continuada, visando à melhoria da atuação profissional; (iv) a colaboração, compreendida além da socialização, como um elemento estruturante no processo de formação em rede, estimulando o aprendizado coletivo por meio da participação, do respeito, da apropriação e do senso de pertencimento; e (v) a constituição da identidade profissional, desenvolvida a partir da reflexão sobre as memórias do professor como sujeito inserido em um processo mais amplo, ressaltando que a formação é um percurso contínuo (Pereira; Silva, 2021, p. 6).

De acordo com as autoras, o PNAIC constitui-se em política fundamentada na epistemologia da prática, perspectiva que, a partir da década de 1990, passou a orientar a formação inicial e continuada dos professores, buscando combater a ideia da aplicabilidade da teoria à prática, caracterizada pela racionalidade técnica, mostrando-se um modelo que

[...] permeia todo o contexto da vida profissional e está presente nas relações entre pesquisa e prática, pois espera-se que o pesquisador forneça a ciência básica e as técnicas dela derivadas para diagnosticar e resolver problemas da prática que serão aplicados pelos profissionais. O papel do pesquisador é, desse modo, diferente, superior, pois ele lida com a teorização; e o profissional, no caso o docente, engajado com a prática, é considerado de menor valor, pois ele trata dos conhecimentos empíricos, que são, conforme a visão da racionalidade técnica, conhecimentos de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que dá base à prática (Silva, 2011, p. 21).

Pereira e Silva (2021, p. 7), adotando o materialismo histórico-dialético como abordagem metodológica, realizaram uma análise documental considerando as categorias trabalho, contradição, totalidade, historicidade e mediação. As autoras apontam que, no âmbito do PNAIC, a reflexão docente não alcança a concepção da indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Para apreender as concepções de formação continuada de professores alfabetizadores presentes nos documentos desse programa, sistematizaram nove categorias emergentes do objeto de pesquisa: mudança de identidade profissional, relação entre teoria e prática, professor reflexivo, multiprofissionalidade, responsabilização do professor e da qualidade da educação, formação na perspectiva do multiplicador, formação e valorização docente, perfil alfabetizador e alfabetização cultural.

Segundo as autoras, essas categorias de análise revelam que os sistemas de formação viabilizam experiências organizadas em programas de formação continuada, concebidos como estruturadores de conteúdos, competências necessárias à prática docente e qualidade dos instrumentos de trabalho.

As autoras também indicam que, no PNAIC, a formação continuada está associada à reflexão sobre a prática, vinculando-se a trocas de experiências e à garantia de mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Como consequência, esse processo é apresentado como solução para os desafios da alfabetização. Nessa perspectiva, espera-se que o professor repense sua prática a fim de atender às novas demandas pedagógicas, aprimorando sua atuação e profissionalização.

De acordo com Pereira e Silva (2021, p. 3), essa política se estrutura em quatro eixos principais: formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e literatura, avaliação e gestão, controle e mobilização social. Para compreender melhor os elementos constitutivos dessa política, busca-se uma fundamentação histórico-social, analisando as relações entre esferas sociais e políticas que, entrelaçadas à educação e à totalidade social, influenciam e consolidam a formação docente.

Nessa perspectiva histórico-social, a autora examina a formação continuada a partir da análise do período de 1993 a 2003, quando foi implementado o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado a partir da Conferência de Jomtien. Esse evento marcou o compromisso do governo em garantir a crianças, jovens e adultos o atendimento às necessidades básicas de educação, aquelas consideradas essenciais para a vida contemporânea. Nesse contexto, a formação continuada, em serviço, de caráter compensatório de lacunas da formação inicial, se torna um instrumento para as reformas curriculares e dá subsídios aos professores para atenderem às novas demandas. Dessa forma, ela assume

[...] novos conceitos, ideias e valores, incluindo a responsabilização individual pela própria formação, a autoavaliação, a polivalência, a flexibilidade e a reflexão sobre suas práticas escolares, tudo como um conjunto de habilidades e competências necessárias ao trabalho docente (Pereira; Silva, 2021, p. 4).

A alfabetização, nesse sentido, não se limita ao domínio das habilidades técnicas de apropriação do sistema de escrita, mas é concebida como um direito fundamental, permitindo que a criança compreenda melhor seu contexto social. Assim, o professor alfabetizador é descrito como um “multiprofissional”, possuidor de um perfil alfabetizador, além de ser um profissional que deve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica (Pereira; Silva, 2021, p. 8).

Entretanto, compreender o papel do professor como “multiprofissional” pode contribuir para a precarização do trabalho docente, pois, à medida que a reflexão se torna apenas um exercício de competência prática no cotidiano escolar – um processo de autorreflexão desvinculado da práxis –, esvazia-se seu potencial transformador. Em consonância com Pereira

e Silva (2021), defende-se aqui uma concepção de formação continuada crítica e emancipadora, na qual a pesquisa é um elemento central para ressignificar a ação pedagógica, promovendo a produção de conhecimentos sobre o próprio trabalho docente.

Dessa forma, as autoras supracitadas concebem a formação continuada como um processo de “preparação intelectual, técnica e política”, que responde aos desafios impostos pela realidade social. Esse tipo de formação exige uma abordagem intencional e integral, capaz de compreender o processo de ensino-aprendizagem em contextos escolares marcados por contradições. Assim, a formação continuada é

[...] um processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada (desenvolvimento profissional) [...] é um processo histórico e inacabado vinculado à profissão docente e da educação como prática social (Pereira; Silva, 2021, p. 9).

Analisando os documentos oficiais e materiais didáticos produzidos para o PNAIC, Pereira e Silva (2021) investigaram as concepções de formação do professor alfabetizador, o perfil de professor “em um determinado modo de produção da existência humana”, em um movimento dialético e contraditório.

O professor alfabetizador é inserido numa política pública de formação continuada, tendo em vista a necessidade de todas as crianças estarem alfabetizadas até os oito anos de idade [...] Também, que a reflexão sobre sua prática, aliada à troca de experiências, poderá ser a solução para seus problemas em sala de aula [...] formação que compreenda a alfabetização, não com um fim em si mesma – visando apenas ao domínio de habilidades técnicas, codificação/decodificação dos signos alfabéticos – mas sobretudo, como direito e possibilidade de cidadãos alimentarem suas vivências, com o domínio da leitura e melhor compreensão do mundo em que vivem. Assim, o professor alfabetizador é um “multiprofissional”, detentor de um perfil alfabetizador, além de ser um profissional que deve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica (Pereira; Silva, 2021, p. 10).

Em uma perspectiva crítico-emancipadora, as autoras defendem a formação e o trabalho do professor alfabetizador como uma unidade indissociável, ou seja, um processo único de desenvolvimento pessoal, profissional, técnico e político, sustentado na e pela práxis. Essa abordagem considera as suas dimensões interdependentes: o conhecer como atividade teórica e o transformar como atividade prática.

Dessa forma, reafirmam que a formação continuada se constitui em uma ação emancipatória e transformadora, pois, por meio da práxis, permite o retorno à teoria a partir da prática, promovendo conhecimento, síntese e crítica. Esse movimento culmina na construção de uma epistemologia que problematiza as políticas públicas vigentes, revelando as limitações do pragmatismo, do tecnicismo e da exploração do trabalho docente.

Além disso, as autoras sugerem diversos aspectos a serem aprofundados na análise dessa política, tais como: análise dos níveis macro, meso e micro; análise das consequências/efeitos no trabalho docente na sala de aula e na sua identidade de professor alfabetizador; aprofundamento nos conceitos de “pacto”, “idade certa”, “direitos de aprendizagem”; relação entre desempenho e a política de resultados.

De acordo com Farias e Alves (2020, p. 269), alinhada à conjuntura nacional, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) implementou o PNAIC em parceria com os municípios a partir de 2013, em um contexto de precariedade na formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, somado aos baixos índices de alfabetização no estado. Segundo as autoras, o percentual de crianças não alfabetizadas em Goiás era 10,8% no ano 2000, reduzindo-se para 7,3% na década seguinte. A implementação do programa visava qualificar os professores alfabetizadores em consonância com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 20, que preveem, respectivamente, a garantia da alfabetização e a valorização e capacitação dos profissionais da educação.

A formação foi implementada em 224 municípios e contou com a participação de equipes do MEC, gestores estaduais e municipais, além de aproximadamente 14.000 professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e formadores. A Universidade Federal de Goiás (UFG) desempenhou um papel central na formação dos docentes, atuando em parceria com outras instituições de ensino superior, como a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), no período de 2013 a 2018.

As autoras ressaltam que os materiais de formação apresentavam uma abordagem interdisciplinar, com conteúdo integrado à prática docente e objetivos alinhados à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, associando alfabetização e letramento. Segundo Farias e Alves (2020, p. 274), a formação dos professores alfabetizadores se dava pela prática da reflexividade, ancorada na experiência cotidiana da sala de aula e na necessidade de retomar aspectos teóricos e fundamentos do processo de alfabetização. Assim, as autoras destacam que o PNAIC valorizava a reflexão sobre o fazer docente, considerando que o professor deveria atuar como interlocutor e mediador de práticas escolares ativas.

A pesquisa realizada por Sousa (2019) com professores da rede municipal de Goiânia evidencia aspectos positivos e negativos do PNAIC. Entre os entraves do programa, Sousa destaca problemas de comunicação sobre as diretrizes do programa e dificuldades na compreensão de sua proposta por parte dos professores participantes. No entanto, a pesquisa também aponta que, apesar dessas limitações, o PNAIC contribuiu significativamente para o

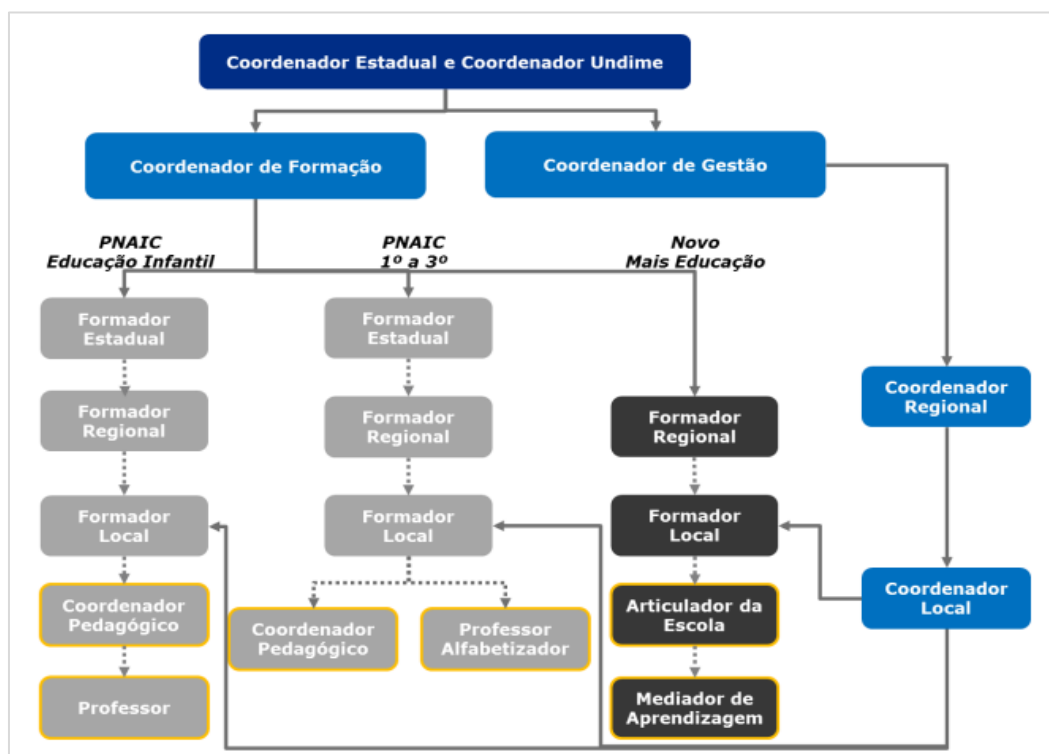
aprimoramento do conhecimento dos professores alfabetizadores. Sousa enfatiza, por fim, a importância de garantir condições de trabalho dignas, de modo que os professores possam desempenhar adequadamente suas funções.

Tavares (2020) ressalta que a UFG foi a instituição de ensino superior responsável pelo recebimento e distribuição dos materiais didáticos e pedagógicos utilizados nas formações do PNAIC. Além disso, cabia à universidade ministrar os cursos de formação em nível estadual, enquanto os orientadores de estudo se distribuíam pelos municípios para conduzir as formações locais.

Durante os seis anos de implementação do PNAIC em Goiás, diversos fatores influenciaram mudanças no programa. Segundo Tavares (2020, p. 93), as principais dificuldades enfrentadas foram mudanças na gestão do MEC, escassez de recursos financeiros e falta de apoio dos órgãos responsáveis.

A partir de 2016, em resposta aos indicadores da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), observou-se um fortalecimento das diretrizes organizacionais do PNAIC, com mudanças estruturais na formação dos professores alfabetizadores (Figura 1).

Figura 1 – Organograma da Formação PNAIC



Fonte: Documento Orientador, PNAIC (2017, p. 17).

Esse processo incluiu a ampliação da equipe de gestão, que passou a contar com quatro coordenadores responsáveis por aprimorar o monitoramento e a supervisão das ações do

programa. E, em 2017, houve uma nova mudança ao acrescentar a Educação Infantil e o programa Mais Educação, ficando assim estruturado.

Na pesquisa realizada em Goiânia, com base na análise dos relatos do coordenador-geral da IES, dos formadores estaduais e dos professores alfabetizadores, a autora avalia que o PNAIC, por ser uma política pública de alcance nacional, abarcando diferentes realidades e culturas, apresentou contrastes entre sua proposição e sua materialização (Tavares, 2020, p. 116).

De acordo com um dos entrevistados, coordenador da Instituição de Ensino Superior (IES), a saída da Faculdade de Letras da UFG e a demora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para assumir o processo de formação geraram dificuldades, como atrasos na produção de pautas e resistência por parte dos formadores locais em aceitar a nova perspectiva formativa adotada. O coordenador relata que a nova abordagem partiu de um diagnóstico das concepções de alfabetização e letramento entre os formadores e que, apesar de ter recebido críticas, buscava preservar os princípios básicos do PNAIC sem, contudo, se limitar aos cadernos do programa. Embora tenha tomado Magda Soares como referência, a proposta também dialogava com perspectivas da Linguística Aplicada, permitindo maior flexibilidade nos materiais utilizados.

A autora constatou que, no contexto específico de Goiânia, houve um trabalho colaborativo entre a SEDUC, as IES e a SME, o que contribuiu para a formação dos professores alfabetizadores. Os participantes da pesquisa destacaram aspectos positivos da formação, como a qualidade do trabalho dos formadores, a relevância dos conteúdos das formações, as contribuições dos materiais para diversificar a prática dos professores, mas também fizeram ressalvas em relação aos últimos anos do programa, principalmente quanto ao corte das bolsas para os professores e a redução do tempo de formação.

Entretanto, também foram feitas ressalvas quanto ao programa nos últimos anos, especialmente no que diz respeito ao corte de bolsas para os professores e à redução do tempo de formação.

Além disso, Tavares (2020) analisou os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no município de Goiânia e constatou que não houve alterações significativas nos índices de alfabetização entre a primeira e a última edição da avaliação, ou seja, não foi possível evidenciar, em termos numéricos, um impacto direto do programa na aprendizagem dos estudantes.

A autora enfatiza que, embora o PNAIC tenha possibilitado uma ampliação do debate sobre alfabetização ao longo dos seis anos de implementação, as modificações que sofreu reduziram seu potencial, impedindo sua consolidação como uma política de Estado,

restringindo-o a uma política de governo. O cenário político pós-2017, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e os cortes no orçamento da educação, impactou diretamente na descontinuidade do programa.

Após a publicização dos resultados da ANA em 2016, já no governo Temer, foram promovidas alterações estruturais no PNAIC, tais como: inclusão da pré-escola (4 e 5 anos) no programa; reformulação das formações e suas nomenclaturas; redução do financiamento e cortes de bolsas; problemas na distribuição dos materiais de formação.

Tavares (2020) destaca que, com essas mudanças, a avaliação ganhou centralidade no programa, reforçando uma lógica que eximia o Estado de responsabilidade e culpabilizava os professores pelos baixos resultados. Esse modelo de avaliação de larga escala, amplamente adotado em políticas educacionais neoliberais, é criticado por Freitas (2019), que alerta para a inversão de sua lógica fundamental: em vez de avaliar as políticas educacionais *dos governos*, essas avaliações passam a *fiscalizar as escolas* (grifos do autor). Esse modelo cria um ambiente de culpabilização dos docentes, promovendo a ideia de que a qualidade educacional seria resultado da concorrência entre escolas, uma lógica alinhada ao princípio de mercado. Dessa forma, o verdadeiro objetivo dessa política não seria a melhoria da educação pública, mas sim o seu enfraquecimento, criando justificativas para a privatização do ensino.

Diante dessa caracterização do PNAIC em nível nacional e no estado de Goiás, a análise dos autores referenciados reforça as críticas de Duarte (2010) e Silva (2021) à concepção de formação de professores ancorada na epistemologia da prática. Essa abordagem prioriza conhecimentos tácitos, promovendo a reflexão-ação-reflexão baseada exclusivamente na experiência do professor em sala de aula, em detrimento de um embasamento teórico consistente.

A partir da análise das categorias identificadas em sua pesquisa, Silva (2021, p. 10) conclui que a epistemologia da prática fundamenta a formação continuada no PNAIC sob uma perspectiva neotecnicista, baseada nos princípios de eficiência e eficácia. Segundo a autora, o programa defende uma concepção de professor reflexivo, entendido como aquele que reconstrói sua prática a partir de trocas de experiências, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Essa abordagem, contudo, reforça o pragmatismo pedagógico, promovendo práticas individuais e utilitaristas.

As categorias levantadas por Silva (2021) convergem com as ideias de Duarte (2010) sobre as “Pedagogias do Aprender a Aprender”, grupo que inclui construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e pedagogia multiculturalista.

Essas pedagogias compartilham um discurso contrário à educação tradicional, atribuindo a ela uma visão negativa dos métodos e práticas clássicas da escola. De acordo com Duarte (2010), essas abordagens estão alinhadas ao pensamento ideológico contemporâneo, assumindo novos significados dentro do contexto neoliberal.

Pereira e Silva (2021) também fazem críticas a essas concepções de formação e, como alternativa, propõem a perspectiva crítico-emancipadora. Esse modelo formativo permite articular teoria e prática, promovendo um processo de desenvolvimento pessoal e profissional baseado na práxis. Essa abordagem rompe com práticas prescritivas, normativas e acríticas, permitindo uma formação docente mais reflexiva e transformadora. Nesse sentido, a formação continuada é

[...] parte constituinte do exercício profissional do professor, porque emerge como uma necessidade do trabalho docente. Por isso, ela é concebida como processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional, desde a formação inicial até a formação continuada (desenvolvimento profissional). Enfim, a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social (Pereira; Silva, 2021, p. 9).

Portanto, orientando-se a partir da conjuntura nacional, o Estado de Goiás encerrou o PNAIC em 2018, e logo no ano subsequente foi instituída uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), em meio a um cenário de intensas mudanças nas políticas educacionais. A PNA (Brasil, 2019a) apresentou uma nova proposta para a formação de professores alfabetizadores, rompendo com as diretrizes e produções consolidadas no campo da alfabetização ao longo das últimas décadas no Brasil.

Como parte dessa nova política, foi implementado o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), que se configura como objeto de estudo na sequência desta pesquisa.

Historicamente, o Estado de Goiás tem aderido às políticas nacionais hegemônicas no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores, acompanhando as diretrizes predominantes em cada período histórico.

3.1.2 Tempo de Aprender

Em oposição às pesquisas e programas na área de alfabetização que valorizavam o contexto do alfabetizando e o uso social da leitura e da escrita a partir do conceito de letramento, o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a) foi uma iniciativa decorrente da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Esta política foi instituída por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), impondo uma concepção hegemônica de

formação docente que rompeu com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e da concepção de formação humana como princípio histórico-ontológico.

Considerando as análises de reconhecidos estudiosos do campo da alfabetização, como Mortatti (2019b), Moraes (2019), Rocha, Oliveira e Santos (2019), Albuquerque e Costa (2019), Albuquerque e Boto (2021), entre outros, e com base na leitura crítica do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (2020), observa-se a necessidade de compreender a PNA em seu contexto histórico, a fim de apreender suas concepções e finalidades no que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores.

Dessa forma, busca-se identificar as continuidades e rupturas tanto nas proposições anunciadas nos documentos quanto nas que efetivamente se materializaram na prática, além de estabelecer aproximações e distanciamentos entre o Programa Tempo de Aprender e o AlfaMais Goiás.

Os estudos de Mortatti (2019b, 2019c), Albuquerque e Boto (2020) e Albuquerque e Costa (2021) contribuem para o debate sobre a Política Nacional de Alfabetização (2019) a partir de uma perspectiva histórica da alfabetização no Brasil, embasada na análise de fontes documentais. Nesse sentido, Mortatti (2019b, p. 18), ao examinar os documentos que estruturam a PNA, propõe compreender sua “politicidade intrínseca”, evidenciando as tensões presentes na chamada “querela dos métodos”, nas disputas discursivas denominadas “guerra dos métodos/cruzada ideológica” e na noção de *sciencefare*, relacionando esses elementos à disputa pela hegemonia de um projeto neoliberal conservador no campo educacional.

Uma concepção dialética da história, trata-se de considerar, como constitutivas da prática social e do conhecimento científico, as contradições e tensões relacionadas com a luta por hegemonia, utilizando esse conceito no sentido gramsciano de direção e domínio (Mortatti, 2019b, p. 18).

A autora esclarece que este conceito gramsciano significa que uma classe exerce sua dominação de duas formas: como dirigente e como dominante. No primeiro caso, dirige às classes que lhe são aliadas; no segundo, domina suas adversárias. Mortatti (2019b) utilizou como fonte de análise os seguintes documentos normativos: Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019); Caderno da PNA (2019a), também denominado *Guia Explicativo da PNA* (2019b); e Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, que institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) (Brasil, 2019c, 2019d).

De forma sintética, de acordo com Mortatti (2019b), a PNA (Brasil, 2019a) tem como finalidade combater o analfabetismo absoluto e funcional, por meio da adesão voluntária de

estados e municípios a um sistema de colaboração, no qual a União presta assistência técnica e financeira aos entes federativos. A autora destaca, entre outros, os seguintes conceitos identificados na PNA (Brasil, 2019a):

- I – alfabetização – ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; [...]
- IV – consciência fonêmica – conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V – instrução fônica sistemática – ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI – fluência em leitura oral – capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII – literacia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva.

Esses conceitos foram tomados como referência no programa de formação de professores Tempo de Aprender (Brasil, 2020a). Segundo Albuquerque e Costa (2020, p. 492), o referido programa é um desdobramento da PNA (Brasil, 2019a), que contraria a perspectiva do letramento, da leitura como prática social e das pesquisas científicas brasileiras desenvolvidas desde a década de 1960, além de divergir dos estudos recentes da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Para as autoras, o programa adota uma concepção reducionista de alfabetização, o que se evidencia nos instrumentos avaliativos utilizados para medir o nível de leitura, que se limitam à fluência em voz alta, medida pela velocidade e precisão na decodificação. Assim, restringe-se a leitura às funções de codificação e decodificação, desconsiderando seus aspectos discursivos e socioculturais.

Ao conceber a leitura sob essa ótica, a PNA (Brasil, 2019a) e seus desdobramentos revelam, nos documentos oficiais e nos discursos dos gestores, uma postura que representa uma “guinada (ideo)metodológica para trás e pela direita”, na formulação de Mortatti (2019c). A proposta de alfabetização apresentada pelo então secretário de alfabetização do MEC em 2019, anunciada como inovadora e pautada por “evidências científicas”, está alinhada à Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, que institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) (Brasil, 2019d). No entanto, como observa Mortatti (2019a), tal proposta remonta ao primeiro momento histórico da alfabetização no Brasil, no século XIX, ao resgatar as características constitutivas do Método Fônico como diretriz hegemônica.

De acordo com Mortatti (2019c, p. 26-27), os “argumentos falaciosos presentes nos documentos oficiais e discursos de autoridades” atribuem os problemas da alfabetização no Brasil ao construtivismo, ao letramento e ao método de Paulo Freire. Como solução, esses documentos propõem a adoção do método fônico/instrução fônica e das ciências cognitivas,

apresentando-os como as únicas evidências científicas legítimas e reduzindo o conceito de alfabetização ao ensino de habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético.

Nessa perspectiva, Rocha, Oliveira e Santos (2019, p. 117) alertam que a análise da PNA (Brasil, 2019a) deve ser “sincrônica aos acontecimentos políticos recentes no Brasil”, especialmente no que diz respeito à ascensão de discursos que demarcam um projeto antidemocrático de sociedade, pautado na revisão das bases da educação nacional e justificado pelo apelo a supostas “evidências científicas” (grifo dos autores).

Sobre a questão do caráter antidemocrático da PNA, Mortatti (2019c) completa com mais um adjetivo, o *autoritário*, e elenca quatro pontos cruciais que a caracteriza assim:

- a PNA infringe princípios estabelecidos pela Constituição Federal do Brasil (1988), em particular, no Art. 206: “II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”;
- foi instituída por decreto presidencial, sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica e com alfabetizadores; o “grupo de trabalho” e as “audiências” mencionadas no documento do MEC/Sealf (Brasil, 2019b) se restringiram à representação de instâncias internas ao MEC, do CNE, do CONSED, da UNDIME e de “pesquisadores da área da alfabetização”, cujos nomes e instituições acadêmicas ou empresariais não foram identificados;
- é apresentada por seus autores “[...] como se fosse a verdade científica revelada e o fazem por meio de um discurso característico da ‘retórica de púlpito’, como tal, ideológico, autoritário e pseudocientífico”. [...] (Mortatti, 2019c, p. 27).

Rocha, Oliveira e Santos (2019, p. 117) alertam também para os discursos que buscam apagar a luta histórica pela educação popular e plural, substituindo-a por um modelo baseado exclusivamente em “evidências” que sustentam apenas uma única teoria de aprendizagem e um método apresentado como a grande solução para a erradicação do analfabetismo. Essas imposições revelam o caráter antidialógico da proposta de alfabetização defendida na PNA (Brasil, 2019a).

O governo de Jair Bolsonaro (2019-2023), ao criar a Secretaria de Alfabetização como parte da estrutura do MEC, deslocou o debate sobre o analfabetismo do campo sociopolítico e dialógico para uma perspectiva tecnicista, ancorada exclusivamente na matriz fônica (Albuquerque; Boto, 2021). Esse direcionamento rompe com os avanços históricos das pesquisas científicas sobre alfabetização no Brasil, marginalizando não apenas os estudos acumulados ao longo das últimas décadas, mas também os próprios sujeitos envolvidos nesse processo, especialmente os professores da rede pública, que atuam no “chão da sala de aula”.

Segundo Moraes (2019, p. 66), além de seu caráter autoritário, a PNA (Brasil, 2019a) possui uma segunda face: a mercantilização. O autor destaca que, desde 2003, um grupo de empresários busca impor o método fônico como a única forma de alfabetização (Brasil, 2003).

Essa imposição contraria princípios fundamentais da Constituição Federal de 1988, conforme já destacado por Mortatti (2019c), ao ferir o direito dos professores à autonomia na escolha de metodologias e materiais pedagógicos. Em vez de promover um debate plural e dialógico sobre alfabetização, garantindo os direitos dos trabalhadores da educação, a PNA (Brasil, 2019a) tenta impor um único método de ensino.

Assim, evidencia-se uma ruptura entre a PNA (Brasil, 2019a) e o PNAIC (2012-2018). Enquanto o PNAIC se fundamentava em uma concepção dialógica, promovendo o engajamento e valorização dos saberes docentes, bem como o protagonismo das universidades e dos espaços de formação de professores, a PNA (Brasil, 2019a) substitui essa abordagem por práticas prescritivas, normativas, acríicas e reprodutivistas. O trabalho colaborativo e a construção coletiva do conhecimento cedem lugar a uma estrutura centralizadora e impositiva.

Além disso, a adesão ao programa se tornou critério para o repasse de verbas, o que reforça o caráter antidemocrático do governo e da política educacional implementada. Na análise de Moraes (2019, p. 66), a PNA (Brasil, 2019a) se configura como um documento essencialmente prescritivo, cuja concepção de alfabetização é “extremamente pobre”, enquanto sua didática é “homogeneizante”, sem considerar a diversidade dos estudantes e dos docentes.

Quanto à concepção de alfabetização, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a PNA (Brasil, 2019a), define os seguintes conceitos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XI – educação não formal – designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (Art. 2º.) (Brasil, 2019a).

A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019a), ao adotar tais concepções, desconsidera a trajetória histórica das pesquisas sobre alfabetização no Brasil. Trata-se de uma

tentativa de apagamento da história da alfabetização brasileira, promovida por meio da importação de supostas “evidências científicas”, como se as pesquisas desenvolvidas no país não tivessem validade científica.

Esse projeto se torna ainda mais evidente pelo uso do termo “literacia”, de origem portuguesa, em substituição a “letramento”, conceito consolidado no Brasil desde a década de 1980, a partir dos estudos tanto de Magda Soares como de outros pesquisadores e pesquisadoras desse campo. A escolha das nomenclaturas não é ingênua nem irrelevante. Na educação, as palavras demarcam intencionalidades e concepções, sendo, portanto, um elemento central no embate de ideias sobre políticas públicas.

Na concepção adotada pela PNA, a alfabetização se reduz à aprendizagem de um código linguístico, no qual a leitura e a escrita são sintetizadas em dois processos: decodificação e codificação. Essa visão fica evidente nos documentos oficiais do programa, que enfatizam o que dizem os especialistas sob uma perspectiva estritamente operacional:

Alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (Brasil, 2019a, p. 18).

Essa concepção reducionista de alfabetização limita-se à apropriação de um código linguístico e desconsidera o movimento histórico da construção do conceito de letramento. Soares (2004), defende que alfabetização e letramento são dois processos distintos, cada qual com suas especificidades, porém indissociáveis e interdependentes.

Alfabetização – Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...] **Letramento** – Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolve a língua escrita [...] **Alfabetização e letramento** – são processos cognitivos, linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente [...] são processos simultâneos e interdependentes [...] (Soares, 2022, p. 27).

Essa concepção de alfabetização e letramento, desenvolvida por Magda Soares, tem sido empregada por outros pesquisadores há mais de quatro décadas. Ao negar a cientificidade dos estudos brasileiros no campo da alfabetização, a PNA tenta apagar parte da história da alfabetização no Brasil.

De acordo com Albuquerque e Costa (2021, p. 492), a PNA, amparada no conceito de “evidência científica”, assumiu uma abordagem biológica e psicologizante do processo de alfabetização. As evidências mencionadas nesse documento baseiam-se em estudos como os de Dehaene (2011) e Sargiani e Maluf (2018), entre outros, principalmente de origem

estadunidense, que se concentram nas ciências cognitivas da leitura, enfatizando os processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na leitura e na escrita. Essa abordagem, no entanto, apresenta uma visão reducionista do amplo e complexo processo de alfabetização, pois ignora outras dimensões fundamentais desse processo.

Ainda sobre as chamadas “evidências científicas”, Magda Soares, em entrevista concedida a Leonardo Pujol, do *Portal Desafios da Educação*, expressou sua indignação com o MEC em relação às concepções defendidas na PNA. Quando questionada sobre o motivo de sempre colocar o termo “evidências científicas” entre aspas, argumentou que os defensores do método fônico, ao afirmarem que ele seria o único embasado cientificamente, além de pretensiosos, estavam faltando com a verdade. A autora complementa afirmando que há muitas outras evidências científicas resultantes de diversas áreas do conhecimento, as quais fundamentam outros aspectos essenciais da alfabetização (Soares, 2019, n.p.).

Ao analisar a apresentação da PNA (Brasil, 2019a), Rocha, Oliveira e Santos (2019) destacam que o então Secretário de Alfabetização era um defensor do método fônico e declaradamente contrário aos estudos de Magda Soares e Paulo Freire. Como referencial, esse secretário adotou um grupo específico de especialistas, cujos nomes constam na ficha catalográfica do documento. Essa contextualização é essencial para compreender as escolhas que embasaram o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Segundo Albuquerque e Boto (2021, p. 5), algumas das supostas inovações apresentadas na proposta de alfabetização defendida pelo *Guia de Ndalim* (2015) já circulavam no Brasil desde o período imperial, quando se difundiu o método de Castilho, trazido ao país em 1855. Para essas autoras, a concepção de alfabetização sintetizada nesse guia influenciou o decreto da PNA (Brasil, 2019a) e o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), reduzindo o debate sobre alfabetização a uma mera dicotomia entre método sintético e método analítico, sem considerar a complexidade do processo e suas múltiplas dimensões.

Conforme publicado no site do MEC, na seção *Perguntas Frequentes*, o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a) foi estruturado em quatro eixos:

1. Formação continuada de profissionais da alfabetização;
2. Apoio pedagógico para a alfabetização;
3. Aprimoramento das avaliações da alfabetização;
4. Valorização dos profissionais da alfabetização, incluindo premiações para professores alfabetizadores.

Cada eixo prevê ações específicas. No Eixo 1, incluem-se: formação continuada para professores alfabetizadores e da educação infantil, cursos sobre práticas de alfabetização e produção de texto, formação para gestores escolares, um programa de intercâmbio para professores alfabetizadores e o Curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência).

Conforme informado na página do curso (Brasil, 2019b) ele é “fruto de uma parceria internacional com renomadas instituições portuguesas. No Brasil, participam o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de Goiás (UFG)”. O curso, tem uma perspectiva de autoinstrução, possui 180 horas, com conteúdos com validação empírica, de acordo com o MEC, com sólida eficácia no ensino da leitura e da escrita. O componente teórico foi elaborado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O Eixo 2, de apoio pedagógico, inclui o Sistema Online de Recursos para Alfabetização (SORA)³, lançado em 2021. Desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (Labtime), da UFG, esse sistema complementa o Curso de Práticas de Alfabetização e funciona como um repositório de recursos pedagógicos. Seu conteúdo se organiza em seis componentes:

1. Conhecimento alfabético
2. Aprendendo a ouvir
3. Vocabulário
4. Fluência oral
5. Compreensão de texto
6. Produção de escrita

Sobre essa abordagem, Moraes (2019) destaca que, há mais de três décadas, defende a importância da consciência fonológica e do ensino sistemático das relações entre sons e letras. No entanto, ele enfatiza que isso não implica adesão à visão reducionista e supostamente inovadora dos “seis pilares” da PNA (Brasil, 2019a) (Moraes, 2019, p. 68).

O autor apresenta duas críticas centrais:

1. A PNA apresenta uma visão simplista de consciência fonêmica. Segundo Moraes (2019), há evidências de que muitas das habilidades treinadas no método fônico são desnecessárias para que o alfabetizando compreenda o sistema alfabético. Ele exemplifica que, em tarefas de segmentação de palavras em fonemas, o aprendiz, na

³ O SORA – Sistema Online de Recursos para Alfabetização – disponibiliza o acesso a estratégias de ensino, atividades pedagógicas, planos, avaliações, entre outros recursos pedagógicos (Brasil, 2022a). Mais informações sobre esse sistema estão disponíveis no informativo de perguntas e respostas do MEC (Brasil, 2022c).

prática, sequência letras, e não fonemas, pois já desenvolveu a consciência gráfica e não está apenas manipulando fonemas.

2. A instrução fônica sistemática pode ser contraproducente. Morais (2019, p. 68) argumenta que as crianças “podem ser ajudadas a compreender o princípio alfabético sem serem massacradas com aulinhas sistemáticas sobre relações entre grafemas e fonemas, de modo repetitivo e controlado”. O autor critica a afirmação dos especialistas da PNA de que essa abordagem seria baseada em uma sequência lógica, contestando essa suposta lógica, que vê a criança como uma receptora passiva e não como um sujeito que pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos.

Morais (2019, p. 68) também questiona a concepção de vocabulário e compreensão textual adotada na PNA, destacando que, nesse modelo, a compreensão textual só se torna prioridade após o domínio da decodificação e da leitura fluente. Segundo ele, essa perspectiva desconsidera pesquisas na psicolinguística e nos estudos sobre letramento, que demonstram a importância da escuta de textos lidos pelo professor desde a Educação Infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Por fim, Morais (2019, p. 69) alerta para a forma reducionista como a PNA trata os textos escritos, considerando-os meros somatórios de palavras e frases, como se a escrita fosse apenas uma transcrição da modalidade oral. Esse entendimento, segundo ele, não dialoga com o conhecimento produzido no campo da alfabetização, que reconhece que os textos são gêneros textuais apropriados por meio de oportunidades socioculturais. Assim, reduzir o ensino da leitura à fluência oral, ao vocabulário e ao conhecimento de mundo limita profundamente a formação dos alfabetizandos.

De acordo com esse autor, a mesma concepção é adotada pelos especialistas da PNA quando se referem à produção escrita, ignorando os gêneros textuais como produções culturais, não assumindo que

[...] os conhecimentos necessários para um aluno avançar como “bom escritor” dependem não apenas do automatismo na escrita de palavras isoladas, mas, sim, da familiarização com cada gênero escrito, e que isso pode e deve começar desde a Educação Infantil e, portanto, bem antes de aquele aprendiz poder notar “sequências de palavras” com autonomia. [...] para os autores da PNA, textos parecem ser meros “somatórios de palavras” (Morais, 2019, p. 69).

Além do SORA, outro recurso utilizado com o mesmo fim foi o aplicativo GraphoGame⁴ que é baseado em jogos com respaldo de “evidências científicas” resultantes de

⁴ Graphogame: De acordo com o *Manual do Professor e do Usuário* (Brasil, 2020b, p. 9) “o GraphoGame é um jogo educacional com um ambiente virtual para a aprendizagem de habilidades fonológicas. Essas habilidades são relacionadas com os sons da linguagem e ajudam a aprender a ler”.

pesquisas realizadas na Finlândia, e que teve o seu conteúdo adaptado em português pelo Instituto do Cérebro, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O Eixo 3, Aprimoramento das Avaliações da Alfabetização, prevê a aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura, Estudo Nacional de Fluência e Leitura, Inteligência Artificial para Fluência em Leitura, além do aperfeiçoamento do Saeb voltado para a alfabetização, avaliação do impacto do programa e monitoramento de processos e resultados, e avaliação formativa para atenção individualizada com Manual de Boas Práticas.

O Eixo 4, Valorização dos Profissionais da Alfabetização, refere-se às ações de reconhecimento educacional, além da promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional. Segundo o Relatório de Programas e Ações (2019-2022) da Secretaria de Alfabetização (Brasil, 2022b), o Programa Tempo de Aprender foi submetido a uma avaliação de impacto realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Essa avaliação externa envolveu leitura, escrita e língua portuguesa para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, além de fluência em leitura para estudantes do 2º ano.

A pesquisa foi estruturada com escolas que aderiram ao programa como “grupos de tratamento” e as que não aderiram como “grupos de controle”. Foram realizadas duas avaliações: Avaliação de entrada: 28 de março de 2022; e Avaliação de saída: outubro de 2022.

A pesquisa abrangeu 806 escolas, com maior adesão na avaliação de saída. Os resultados foram integralizados pelo CAEd/UFJF, em combinação com o Estudo Nacional de Fluência, realizado paralelamente à avaliação de impacto em 2022.

Os resultados foram sistematizados em um quadro, observado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Síntese de resultados da avaliação de impacto Programa Tempo de Aprender

Síntese de resultados da avaliação de impacto Programa Tempo de Aprender	
2º ano - Fluência em leitura Escolas vulneráveis	2º ano - Fluência em leitura Escolas não-vulneráveis
Uma criança de escola vulnerável que passou pela intervenção do Tempo de Aprender tem 22% a mais de chances de ser leitor iniciante ou fluente se comparado ao grupo Controle.	Uma criança de escola não-vulnerável que passou pela intervenção do Tempo de Aprender tem 27% a mais de chances de ser leitor iniciante ou fluente se comparado ao grupo Controle.
1º ano - Leitura Escolas vulneráveis	2º ano - Leitura Escolas vulneráveis
Crianças no Tempo de Aprender desempenharam 43 pontos melhor do que grupo Controle	Crianças no Tempo de Aprender desempenharam 40 pontos melhor do que grupo Controle
1º ano - Leitura Escolas não-vulneráveis	2º ano - Leitura Escolas não-vulneráveis
Crianças no Tempo de Aprender desempenharam 47 pontos melhor do que grupo Controle	Crianças no Tempo de Aprender desempenharam 20 pontos melhor do que grupo Controle
1º ano - Escrita Escolas vulneráveis	2º ano - Escrita Escolas vulneráveis
Crianças no Tempo de Aprender desempenharam 48 pontos melhor do que grupo Controle	Não foi constatado impacto nesta faixa específica em relação ao grupo Controle
1º ano - Escrita Escolas não-vulneráveis	2º ano - Escrita Escolas não-vulneráveis
Crianças no Tempo de Aprender desempenharam 65 pontos melhor do que grupo Controle	Não foi constatado impacto nesta faixa específica em relação ao grupo Controle

Fonte: Relatório de Programas e Ações 2019 – 2022. Secretaria de Alfabetização (Brasil, 2022b, p. 124).

Essa sistematização, como consta no referido relatório, comparou o ganho de proficiência em leitura, escrita e fluência em leitura em 5 meses nas escolas participantes e não participantes, e considera que os impactos foram positivos, expressos por estatísticas mensuráveis, por meio de “evidências científicas”. Tais impactos positivos são resultado dos programas e ações para alfabetização que se corporificaram no Programa Tempo de Aprender e no Programa Conta pra Mim⁵ (que tinha como objetivo a difusão da literacia familiar) e no Programa Brasil Alfabetizado⁶ que visa combater o analfabetismo de jovens e adultos.

À guisa de conclusão do Relatório de Programas e Ações, afirma-se que essa política começou a

[...] reverter essa situação na educação pública, dando os primeiros passos necessários para colocar o Brasil entre as melhores educações do mundo. É por isso que o projeto da Secretaria de Alfabetização é eminentemente patriótico: desejamos que todas as crianças do Brasil tenham um início brilhante para suas vidas acadêmicas. É o que elas merecem, mas que tem sido negado por políticas públicas que não atendem o interesse público da qualidade educacional (Brasil, 2022b, p. 205).

⁵ <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

⁶ <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>

No entanto, de acordo com análises feitas por pesquisadores brasileiros da área de alfabetização e formação de professores alfabetizadores, incluindo aquelas já apresentadas neste trabalho, há discordância quanto ao fato de essa política representar avanços na qualidade da educação. O que se evidencia são os elementos constitutivos dessa qualidade, que não correspondem aos que vêm sendo historicamente construídos por professores e pesquisadores brasileiros desse campo.

Em defesa de uma qualidade educacional que priorize a formação humana como princípio histórico-ontológico, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), com o apoio de professores e pesquisadores do campo da alfabetização no Brasil, elaborou uma Moção pela Revogação da Política Nacional de Alfabetização, incluindo o Programa Tempo de Aprender.

Esse documento aponta diversos equívocos da PNA, caracterizando-a como uma política unilateral que nega a cientificidade dos construtos teóricos e práticos da alfabetização brasileira, supervalorizando produções científicas estrangeiras (particularmente de Portugal) em detrimento das nacionais. Além disso, a PNA distorce o Programa Nacional do Livro Didático (2022) – Educação Infantil, promove o uso do Jogo GraphoGame, que se limita à emissão de fonemas isolados em uma estrutura de jogo digital aparentemente contextualizada, e desconsidera a realidade das escolas e professores, ao propor, por exemplo, que o curso “Alfabetização Baseada em Ciência” (ABC) seja oferecido exclusivamente no formato online.

Diante dessas proposições, a ABAlf (2023) elegeu pautas prioritárias, algumas diretamente relacionadas ao Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), tais como:

- Revogação do decreto da PNA (nº 9.745, de 11 de abril de 2019) e seus desdobramentos, além da formulação de uma nova política nacional de alfabetização fundamentada nas pesquisas científicas brasileiras sobre o tema;
- Profissionalização docente, garantindo formação continuada e permanente a partir de uma política de Estado e não de governo, evitando interrupções e retrocessos. Para isso, propõe-se a criação de grupos de trabalho encarregados de discutir e estabelecer princípios e metas para a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil;
- Políticas voltadas ao livro didático e a materiais pedagógicos para alfabetização, combatendo o reducionismo que restringe seu papel a atividades de consciência fonêmica e fonológica como pré-requisito para a aprendizagem da língua escrita;
- Formação de professores que reconheça as especificidades da Educação Infantil e do primeiro ciclo de alfabetização, defendendo uma concepção de professor reflexivo, capaz de romper com a racionalidade técnica acentuada na PNA;
- Valorização de todos os profissionais da educação, em todas as etapas e modalidades,

garantindo condições concretas de trabalho.

A tentativa de padronização metodológica promovida pela Secretaria de Alfabetização, publicizada como inovadora, remete a um método já utilizado no Brasil durante o período imperial, sendo apresentada como uma solução simplista para o problema do analfabetismo.

O conceito de alfabetização não pode ser reduzido à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, tampouco se trata de negar a importância de sua compreensão pelos estudantes. No entanto, reduzir e simplificar um processo tão complexo a uma métrica de leitura de 60 a 80 palavras por minuto, dissociando a leitura da compreensão, representa uma tentativa de silenciamento e um negacionismo da ciência brasileira e dos construtos históricos desse campo.

Assim, o Programa Tempo de Aprender evidencia que, em cada momento histórico, os programas de formação continuada de professores alfabetizadores são elaborados a partir de diferentes concepções de alfabetização, influenciadas por fatores sociais, econômicos, ideológicos, políticos e, em muitos casos, político-partidários.

Essa compreensão dialoga com a concepção crítica que entende que

[...] o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (Freire, 2001, p. 18).

Portanto, as soluções para os desafios da alfabetização e da formação de professores não residem em propostas rápidas e simplificadoras, que prometem inovação com base em supostas “evidências científicas”, como o GraphoGame e o curso de formação ABC. É necessário compreender esse campo em sua historicidade, considerando como foi constituído, suas transformações ao longo do tempo e os projetos políticos que marcaram suas rupturas e continuidades.

Quando se afirma que Goiás, em 2019, rompeu com as normatizações da PNA, isso não significa que tenha se desvinculado das políticas hegemônicas, pois, naquele contexto, a PNA sequer havia alcançado o status de política consolidada. Embora a maioria dos estados – mais especificamente 22 Unidades Federativas (UFs) e 24 capitais, incluindo o estado de Goiás e sua capital, Goiânia – tenham aderido à PNA, conforme dados do MEC (2020), essa adesão se deu principalmente pelo acesso aos recursos financeiros, e não necessariamente pela adoção das diretrizes metodológicas da alfabetização e da formação continuada de professores alfabetizadores preconizadas por essa política.

Assim como os demais estados brasileiros, Goiás manteve a hegemonia instituída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018). Esse alinhamento representa a continuidade do direcionamento nacional para a Educação Básica, reforçado posteriormente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020) e pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada, Brasil, 2020c). De acordo com o *Manifesto Contra a Desqualificação da Educação Básica* (Anfope, 2020), essas normativas foram impostas sem consulta pública, atendendo a interesses privatistas.

Ximenes e Melo (2022, p. 178) destacam que há um processo de dicotomização entre ensino e aprendizagem e entre conteúdo e forma, que se reflete tanto na BNCC (Brasil, 2017) quanto na BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020c). Segundo os autores, essa abordagem “provoca a cisão entre epistemologia e ontologia, acentuando a redução da atividade do professor somente à dimensão do fazer (alienado)”.

Desde o início dos anos 2000, observa-se um movimento de remetodização da alfabetização (Mortatti, 2019a), com a tentativa de reintrodução do método fônico. Esse movimento ressurgiu com a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), que, fundamentada na ciência cognitiva da leitura, busca impor a instrução fônica como abordagem hegemônica, sob a justificativa das chamadas “evidências científicas”. Essa tentativa de padronização ocorre simultaneamente à vigência de políticas públicas como a BNCC e o PNAIC – este último, ainda que não oficialmente vigente, continuava a influenciar a formação de professores alfabetizadores por meio do amplo debate entre pesquisadores e educadores.

A BNCC e o PNAIC foram criticados por serem fundamentados não em “verdades científicas”, mas em crenças e ideologias – entre elas, o construtivismo, o letramento e, de forma ainda mais equivocada, a suposta “ideologia comunista” de Paulo Freire (Mortatti, 2019b, p. 39). No entanto, como argumenta a autora, não se rompe com a história por meio de um decreto; assim, todas essas políticas coexistem, alternando-se entre continuidades e rupturas.

Nesse cenário, em meio ao contexto pandêmico e pós-pandêmico, novos marcos legais passaram a direcionar os processos de alfabetização e formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. Alinhada à conjuntura nacional, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás tem desenvolvido políticas educacionais que, conforme seus documentos oficiais, visam garantir que todos os estudantes da rede pública do estado estejam alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Esse é o contexto de criação do Programa AlfaMais Goiás, desenvolvido

paralelamente ao Programa Tempo de Aprender e, posteriormente, alinhado ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, após a revogação da PNA. A criação do AlfaMais Goiás representa, portanto, uma ruptura com a trajetória nacional projetada para a Educação Básica por meio das DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2015), um afastamento do Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a) e um alinhamento com a BNCC (Brasil, 2017) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020c).

3.1.3 Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Para compreender as políticas educacionais, é necessário situá-las em seu contexto histórico. Nesse sentido, a Política Nacional de Alfabetização (2019), instituída nos primeiros dias do governo de Jair Bolsonaro, sofreu uma ruptura durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. Por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, a Secretaria de Alfabetização (SEALF) foi desativada e reativou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa mudança impactou significativamente o desenho da política de alfabetização, embora os efeitos de uma política pública não se encerrem apenas com sua revogação formal.

As eleições de 2022, conforme apontam Souza, Ferreira e Moraes (2024, p. 17), trouxeram a expectativa de uma nova política de alfabetização que se contrapusesse à PNA (Brasil, 2019a), proporcionando uma participação mais ampla e efetiva dos profissionais da educação que “pensam e praticam educação”.

Nasceu uma esperança, no entanto, essa perspectiva, não se baseia em uma transformação automática, mas exige um processo contínuo de luta e embate político. Sob a ótica de Paulo Freire (1992, p. 5), a esperança não tem o poder de, sozinha, transformar a realidade, sem que se parta para o embate; ela precisa estar ancorada em uma leitura crítica do contexto social, sendo preciso considerar os “dados concretos, materiais [...]”. A esperança “é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 1992, p. 5).

Diante desse cenário, após forte mobilização de movimentos sociais e pressão política, a PNA (Brasil, 2019a) foi oficialmente revogada. Esse processo de transição caracterizou-se pelo abandono de uma abordagem impositiva e antidialógica e pelo retorno do diálogo com pesquisadores brasileiros, professores alfabetizadores e equipes gestoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esse novo ambiente de debate e formulação culminou na construção do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Nesse contexto, é anunciada a escuta

democrática pautada

[...] numa visão de política educacional que reconhece, respeita e considera fundamentais o engajamento, os conhecimentos, os desafios e a capacidade de ação efetiva dos diferentes sujeitos que atuam no processo de materialização cotidiana das políticas públicas (Brasil, 2023f, p. 4).

Esse posicionamento representa uma ruptura, pelo menos em parte, com as propostas e programas que vinham sendo implementados em nome das denominadas “evidências científicas” que fundamentam a PNA (Brasil, 2019a) e, significa uma abertura para o retorno e/ou continuidade do que vinha se constituído hegemônico no campo da educação e da alfabetização brasileira, a BNCC e os seus desdobramentos.

É importante ressaltar que para muitos pesquisadores do campo da alfabetização (Jacomini; Santos; Barros, 2019; Mortatti, 2015; Moraes, 2020), entre tantos outros, e entidades científicas educacionais (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), consideram que a BNCC representa retrocessos na educação brasileira, quanto à base teórica epistemológica. Outra questão que se desponta em relação à BNCC é a abertura e o poder atribuído aos sujeitos e entidades privadas desde o seu processo de elaboração. As logos da Undime, associação civil sem fins lucrativos, e Consed, pessoa jurídica de direito privado, foram estampadas na capa da BNCC (2016). Portanto, é preciso questionar “A que(m) interessa uma Base como essa?” (Mortatti, 2015, p. 195).

Ainda que tal retorno às políticas hegemônicas na educação brasileira, anteriores ao governo de Jair Bolsonaro mereçam críticas, naquele contexto não houve tentativas de silenciamento das pesquisas nacionais, tal como ocorreu com o advento da PNA. Nesse sentido, o retorno não é sinônimo de retrocesso, mas de continuidade de uma luta que vinha sendo travada por meio de debates e embates com aqueles que fazem e pensam a educação em busca de encontrar possibilidades de superação das mazelas que entravam um projeto de educação integral e emancipatória.

No campo da alfabetização, é momento de compreender os elementos constitutivos dessa nova política, Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, fazer a crítica às permanências e rupturas advindas da PNA e o que foi instituído pela BNCC que não atendem ao projeto de alfabetização e formação de professores alfabetizadores numa perspectiva histórico-crítica.

Fazendo uma análise crítica, Mortatti (2015, p. 198-199) elenca as principais características da BNCC, entre elas, de forma sintética, enumera: documento vago, com

imprecisão conceitual; ausência dos nomes dos especialistas (autores do documento); ausência de explicitação de concepções; falta de critérios de escolhas para temas integradores; ausência de referências bibliográficas dos autores citados e de explicitação de fundamentação teórico-conceitual; ausência de avanços das discussões realizadas por entidades e fóruns de pesquisadores e educadores quanto resultados de pesquisas e documentos semelhantes a esse. Por fim, em relação à especificidade do componente de língua portuguesa e a parte destinada à alfabetização, destaca o ecletismo teórico-conceitual e suas incoerências.

[...] ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista, que se tornou hegemônica nas últimas décadas, por meio de sua “naturalização” e disseminação massiva, em programas governamentais e políticas públicas, como verdade científica e autoexplicativa, “misturada” com utilização de terminologia (apenas) característica de outro campo teórico-conceitual e de outra opção política: o interacionismo linguístico [...] (Mortatti, 2015, p. 199).

Nesse sentido, a referida autora afirma que, como consequência dessa escolha – que é tanto teórica quanto política, ainda que não explicitada –, a BNCC reafirma a hegemonia do construtivismo na alfabetização. Sua manifestação mais visível ocorre nas etapas da aquisição da língua escrita, formuladas por Emilia Ferreiro, discípula de Jean Piaget. Segundo Mortatti (2015), essa teoria não se configura como uma teoria da aprendizagem ou do ensino, mas sim como uma teoria psicogenética, que, por sua natureza, não abarca uma didática de alfabetização.

Dito isso, passa-se à apresentação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), analisando suas relações com a BNCC, bem como as permanências e rupturas em relação à PNA (Brasil, 2019a). O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) foi instituído em 12 de junho de 2023, por meio do Decreto nº 11.556, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, reconhecendo-a como premissa essencial para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

O referido decreto estabelece princípios, diretrizes, objetivos e critérios de adesão dos entes subnacionais, além de definir as estratégias de implementação, os eixos estruturantes e outras disposições que subsidiam as políticas de alfabetização nos estados, municípios e no Distrito Federal (Brasil, 2023).

No documento disponível no site do MEC, intitulado *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Alfabetização: um Direito Humano* (Brasil, 2023b), são destacados três grandes desafios a serem enfrentados pelo CNCA. O primeiro refere-se aos desafios técnicos e orçamentários, pois, em grande parte dos municípios – entes responsáveis pela alfabetização – há falta de apoio dos governos estaduais na garantia desse direito. O segundo desafio reconhece que o MEC tem falhado na indução, coordenação e assistência técnica e financeira junto a

estados e municípios.

Para enfrentar esses desafios, o documento menciona que o MEC implementará um Regime de Colaboração entre estados e municípios, com apoio do Comitê Estratégico Nacional (composto pelo Ministro da Educação, CONSED e UNDIME) e dos Comitês Estratégicos Estaduais (formados por secretários estaduais e representantes da UNDIME). Esse apoio se dará por meio de políticas, programas e ações integradas e estruturadas nos eixos definidos no artigo 12 do Compromisso, a saber:

- Eixo de Gestão e Governança
- Eixo Formação
- Eixo Infraestrutura Física e Pedagógica
- Eixo Reconhecimento de Boas Práticas
- Eixo Sistemas de Avaliação

Na apresentação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023b), foram divulgados dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2021), que revelam que, das 2,8 milhões de crianças que concluíram o 2º ano do ensino fundamental, 56,4% não foram consideradas alfabetizadas. Além disso, dados do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS, 2023) indicam que o Brasil, em uma avaliação realizada em 65 países, ficou à frente apenas de cinco nações no quesito alfabetização.

Com o propósito de garantir que 100% das crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano e de recompor as aprendizagens dos estudantes do 3º, 4º e 5º anos, que foram impactadas pela pandemia, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é lançado com as seguintes premissas:

VISÃO COMPARTILHADA DE FUTURO: metas objetivas, razoáveis e à altura do desafio que nos comprometemos a enfrentar.

REGIME DE COLABORAÇÃO ROBUSTO (entre esferas e interestes): confiança pública, transparência, diálogo e cooperação.

PROTAGONISMO DOS ESTADOS E MUNICÍPIOS: fomento à construção de políticas territoriais, com indução, coordenação e assistência técnica e financeira da União.

MOBILIZAÇÃO E ENGAJAMENTO DA SOCIEDADE: comunicação, acompanhamento e controle social.

ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero.

FOCO NAS NECESSIDADES DA SALA DE AULA, DO PROFESSOR E DO ESTUDANTE, com políticas sistêmicas, nitidez das demandas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão.

CONTEXTUALIZAÇÃO E EQUIDADE TERRITORIAL: apoiar estados e regiões em diferentes contextos, de acordo com suas necessidades (Brasil, 2023b).

O *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (2023) propõe três níveis de ações que abrangem a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As ações voltadas

às crianças de 0 a 5 anos têm como objetivo fomentar a oralidade, a leitura e a escrita. Para os estudantes de 6 e 7 anos, matriculados no 1º e 2º ano, que são o foco central desta política, as ações estão direcionadas à consolidação da alfabetização na idade prevista na BNCC. Por fim, há uma ação complementar, voltada à alfabetização dos estudantes de 8 a 10 anos (3º ao 5º ano do Ensino Fundamental) que ainda não foram alfabetizados.

Conforme descrito na apresentação do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Alfabetização: um Direito Humano* (Brasil, 2023b), os cinco eixos estruturantes do programa são tratados de forma horizontal, articulados pelo regime de colaboração interfederativo. Cada eixo possui elementos técnicos específicos para alcançar suas finalidades. A seguir, apresentam-se os principais aspectos de cada um deles.

O Eixo Gestão e Governança deve garantir que todos municípios e estados elaborem e publiquem sua política municipal, territorial ou distrital em até 90 dias após a adesão ao Compromisso, que é voluntária. De acordo com os dados da 1ª Avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2024), considera-se que o grau de adesão foi alto, obtendo 99,5% dos entes federados até o final de 2023, 100% dos estados/Distrito Federal e 99,5% dos municípios. Para garantir a finalidade da política, o MEC se propõe a ofertar bolsas aos articuladores estaduais, regionais e municipais, com um total de 7.223 bolsas para articuladores, distribuídos entre 27 secretarias estaduais, 26 para a Undime, 1.600 regionais e 5.550 para os municípios (Brasil, 2023b), além de apoio para a elaboração de políticas territoriais, elaboração de diretrizes e guia das políticas. Também se propõe a reunir com os articuladores e acompanhar a implementação das políticas de alfabetização, instituir o Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (CENAC) e a Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação (RENALFA).

Desta forma, cada um dos estados e municípios deve se responsabilizar por ações específicas. Os estados precisam elaborar a Política de Alfabetização Territorial articulada com os municípios e apoiá-los na elaboração de sua política municipal, assim como instituir o Comitê Estratégico Estadual (CEEC), indicar os articuladores estaduais e regionais e acompanhar a implementação da Política de Alfabetização do Território Estadual. Compete aos municípios participar da construção da Política de Alfabetização Territorial e elaborar a própria política alinhada à do estado e com o Compromisso Nacional, além de indicar articuladores municipais e acompanhar a implementação da própria Política Municipal de Alfabetização.

Considerando o recente contexto de publicação dessas orientações pelo MEC, observa-se, em uma primeira análise, que os objetivos do AlfaMais Goiás estão em consonância com a missão do CNCA de “implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras

estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental” além de “promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2023).

A Portaria nº 4295 SEDUC/GO, de 11 de agosto de 2023, instituiu o Comitê Estratégico Estadual do Compromisso (CEEC) no âmbito de Goiás, e a Portaria nº 62, de 15 de dezembro de 2023, designou 233 articuladores municipais, 118 regionais e 2 estaduais para compor a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (RENALFA)⁷ em Goiás. Uma análise sobre o atual CNCA e os documentos oficiais que vêm sendo elaborados coletivamente e divulgados ao longo desses primeiros meses de implantação pelo governo federal, possibilita destacar o papel fundamental desse Comitê Estratégico e da rede de articulação para a gestão, formação e mobilização como agentes de escuta democrática e atenta dos profissionais que atuam nas escolas.

No Brasil, as políticas públicas educacionais foram impulsionadas pela reforma do Estado na década de 1990. Sob o discurso de modernização e eficiência administrativa, novas formas de governança foram inseridas na educação, promovendo diferentes mecanismos de controle – muitos deles de forma velada.

De acordo com Evangelista e Shiroma (2015), as mudanças na governança educacional foram influenciadas por processos de integração econômica externa e por uma agenda interna voltada para descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da sociedade civil. No entanto, essas mudanças não eximiram o Estado da responsabilidade sobre a oferta dos serviços públicos, mas alteraram sua forma de atuação, conferindo maior protagonismo a atores privados no desenho e implementação das políticas educacionais.

O Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui um importante nó nas redes. As organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas e as redes não se limitam às fronteiras nacionais (Evangelista; Shiroma, 2015, p. 24).

A governança⁸, esse modelo de gestão pública, conforme Evangelista e Shiroma (2015, p. 24), tem como uma de suas estratégias aumentar a eficiência da ação governamental promovendo a descentralização de ações para as esferas locais, por meio da indução de parcerias

⁷ Quantitativo apresentado na Avaliação de Implantação do CNCA (Brasil, 2023f).

⁸ Nos estudos de ciências políticas, governança associa-se ao “conceito de poder social que media as relações entre Estado e Sociedade Civil, como espaço de construção de alianças e cooperação, mas também permeado por conflitos que decorrem do impacto das assimetrias sociais e seus reflexos no meio ambiente e das formas de resistência, organização e participação dos diversos atores envolvidos” (Jacobi *et al.*, 2012 *apud* Evangelista; Shiroma, 2015, p. 25).

e a ênfase em ideias “empoderamento” e de “protagonismo” (grifos das autoras). Há, portanto, uma “suposta” partilha de responsabilidades com organizações da sociedade civil em relação ao provimento de políticas sociais. Sob essa ótica, o Estado gerencia os processos e as organizações sociais. Estas, representadas por fundações e institutos privados, executam as políticas com recursos públicos. Constatase que nas atuais políticas da educação brasileira há presença contundente do setor privado na definição e execução de políticas públicas, assim como, a participação de empresários na composição de conselhos sociais do governo federal.

Conclui-se que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos – entendidos como atendimento ao público –, e sim como regulador. Modificou-se a configuração do Estado, a participação de organizações da Sociedade Civil, em especial de empresários, na formulação de políticas públicas, com repercussões sobre a reposição da hegemonia burguesa, problema central para governar (Evangelista; Shiroma, 2015, p. 24).

Esse modelo repercute no escopo do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*; a presença dessas organizações da sociedade civil pode ser visualmente constatada por meio das logos estampadas nos materiais publicados⁹, tais como a Plataforma PARC (*Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração*), CAED (*Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação*), Bem Comum, Fundação Lemann, Instituto Natura, entre outras.

Atualmente, verifica-se a intensificação de parcerias público-privadas com um discurso progressista sobre a qualidade da educação para todos, mas com ações que, em suma, favorecem a manutenção da estrutura da sociedade capitalista. Para Evangelista e Shiroma (2015, p. 34), o que está em jogo é compreender e se posicionar frente às novas formas de organização do capital, que tendem a atualizar o sentido da escola e da educação de acordo com seus interesses e, por meio de consensos e velamentos, construir sua hegemonia. Por fim, as autoras apresentam nas contradições as possibilidades, pois “pensar a educação e a escola como espaços de velamento e desvelamento dessas formas de governo sob os desígnios dominantes é uma possibilidade objetiva”.

O Eixo Infraestrutura Física e Pedagógica, contido nos artigos 27, 28 e 29 do Decreto nº 11.556 de 2023, objetiva que todos os municípios e estados disponibilizem material didático complementar para alfabetização, material pedagógico de apoio aos professores da Educação Infantil e espaços de incentivo à prática da leitura, adequados aos estudantes, com recursos para investimento na infraestrutura escolar. Assim, o MEC deve elaborar diretrizes e avaliar os materiais, prestar assistência técnica e financeira às redes para aquisição dos materiais e

⁹ Trata-se de materiais publicados na internet, postagens, fotos, *lives*, cerimônias de lançamento do Compromisso, em que as logos são publicizadas.

instalações de espaços de incentivo à leitura. Articular com os municípios a escolha de materiais e garantir sua distribuição são funções dos estados, cabendo aos municípios aderir às indicações feitas no âmbito territorial, realizar a indicação de materiais para sua própria rede e garantir sua distribuição.

Na *1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (Brasil, 2024), que trata da implementação do programa em 2023, considera-se que o grau de adesão foi alto. A adesão para fornecimento de materiais destinados ao 1º e 2º anos e ao 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental foi de 100% dos estados e do Distrito Federal, enquanto 96,5% das redes municipais aderiram. No que diz respeito à disponibilização de recursos pedagógicos, equipamentos, materiais e outros insumos, não houve assistência no âmbito do PAR, pois as compras foram realizadas via FNDE, de modo que as ações foram apenas iniciadas. Em relação à instalação de espaços de incentivo à prática da leitura, como os chamados Cantinhos de Leitura, a implementação ocorreu via PDDE Interativo para as escolas elegíveis, com adesão muito alta: 97,5% das escolas elegíveis foram selecionadas, e 96,5% delas finalizaram seus planos no sistema.

O Eixo Reconhecimento de Boas Práticas prevê premiações para gestores públicos que demonstrarem avanços na alfabetização e na diminuição das desigualdades educacionais. O MEC elabora diretrizes para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo do direito à alfabetização, assim como reconhecer, premiar e disseminar tais práticas entre os entes federativos. Os estados têm como atribuições o reconhecimento, a premiação e a disseminação dessas práticas no âmbito das secretarias municipais de educação e escolas; os municípios, por sua vez, devem realizá-lo no âmbito de suas escolas e professores.

Discutir sobre as chamadas “boas práticas” requer questionamentos: uma “boa prática” para um contexto também o será para outro? As condições objetivas dos sujeitos envolvidos são consideradas nessa categorização? É importante partir do entendimento de que a prática, quando esvaziada de compreensão e sem uma fundamentação teórica consistente, torna-se mero ativismo. A reprodução de práticas pedagógicas que não conferem sentido aos sujeitos envolvidos, por não terem sido pensadas e produzidas por eles, pode não ser considerada uma “boa prática”. A condução do trabalho pedagógico baseada na simples aplicação de práticas que foram se naturalizando como “boas” ao longo dos anos ou na adoção acrítica de modismos metodológicos alinha-se à epistemologia da prática, sem necessariamente promover reflexões aprofundadas sobre seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se, então que

[...] nenhuma prática pode prescindir da teoria, sob o risco de tornar-se alienada, em ativismo desenfreado e constituída por ações mecânicas, do mesmo modo que uma teoria sem referência à prática social concreta é uma teoria alienada e alienante (Silva, 2008, p. 21).

Acende-se um alerta em relação à ideia de compartilhamento e reconhecimento das chamadas “boas práticas”. Boa para quem e/ou para quê? Não se nega a construção histórica da produção de conhecimentos referentes às teorias e práticas de ensino; pelo contrário, considera-se que essa construção permite alcançar a práxis. Isso significa que o professor deve assumir o trabalho pedagógico de forma consciente, com clareza de suas finalidades, com fundamentação sólida quanto às concepções de educação, escola, sujeito, processo de ensino e aprendizagem e, assim, fazer escolhas intencionais e refletidas sobre os conteúdos e metodologias a serem utilizados na prática pedagógica. Essa escolha deve ser orientada pela função social da escola, considerando a realidade objetiva e os elementos necessários para sua superação. Portanto, as “boas práticas” são aquelas que promovem a tomada de consciência tanto dos professores quanto dos estudantes e que favorecem a transformação social da realidade concreta.

As ações que compõem esse eixo estão descritas no artigo 34 do Decreto nº 11.556, de 2023. Segundo informado na 1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Avaliação de Implementação (Brasil, 2024), até a data de sua publicação, o MEC não havia divulgado estratégias de reconhecimento e compartilhamento de boas práticas. A primeira ação publicada pelo MEC nesse sentido foi a do Selo Nacional Criança Alfabetizada 2024, instituído pelo Decreto nº 12.191. Na página oficial do MEC¹⁰ é possível acessar os resultados do Distrito Federal e dos estados e municípios que aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, sendo que somente estes receberam Selos.

De acordo com o Decreto nº 12.191, são objetivos do Selo da Alfabetização:

- I – incentivar a adoção de políticas, programas, estratégias e práticas de gestão pública da educação comprometidos com o atingimento das metas de alfabetização e de redução de desigualdades estabelecidas no Plano Nacional de Educação e no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- II – reconhecer os esforços de gestão realizados pelas secretarias de educação na implementação das estratégias estabelecidas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; e
- III – sistematizar e disseminar práticas exitosas de gestão das secretarias de educação, com vistas a estimular o compartilhamento de conhecimentos e de inovações nas políticas de alfabetização (Brasil, 2024a, p. 1).

¹⁰ Os resultados estaduais e municipais do Selo Nacional Criança Alfabetizada estão disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/selo-nacional-compromisso-com-alfabetizacao>. Acesso em: 29 dez. 2024.

O Selo de Alfabetização fundamenta-se em quatro princípios:

- I – a valorização do compromisso de gestores públicos de educação com a alfabetização de todas as crianças, com vistas a assegurar igualdade de acesso e oportunidades educacionais;
- II – o compromisso com o enfrentamento das desigualdades que comprometam a equidade educacional, com vistas à garantia do direito humano à alfabetização;
- III – a promoção de formas permanentes de registro, sistematização e análise dos esforços da gestão pública de educação e da reflexão contínua sobre os resultados educacionais alcançados; e
- IV – o fortalecimento das ações em regime de colaboração para as políticas de alfabetização (Brasil, 2024a, p. 1).

Ainda conforme o referido decreto, o Selo de Alfabetização será organizado a partir da constatação de ações promovidas pelas secretarias no campo da alfabetização, evidenciando a implementação de suas políticas de alfabetização, formação de professores e gestores, além da distribuição de materiais complementares, em consonância com o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*.

O MEC, conforme o Decreto nº 12.191, é responsável por elaborar os editais de cada edição do Selo, constituir comissões técnicas para análise das ações e classificação das secretarias que receberão os Selos, disseminar as práticas exitosas, realizar as cerimônias de entrega e avaliar periodicamente os resultados alcançados com sua implementação, entre outras atividades.

Para orientar as ações referentes ao Selo, o MEC produziu o documento *Guia do Participante – Concessão do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização 2024*, que “detalha as definições, objetivos, público-alvo, processo de inscrição, critérios de avaliação, categorias do selo, cerimônia de entrega, validade, cronograma e condições gerais do edital” (Brasil, 2024b, n.p.).

De acordo com esse Guia, todas as secretarias que preenchem os requisitos são avaliadas e podem atingir até 100 pontos. Essa pontuação foi categorizada em três níveis: Bronze (45 a 64 pontos), Prata (65 a 84 pontos) e Ouro (85 a 100 pontos). Os documentos comprobatórios exigidos estão especificados no Edital nº 10, de 26 de setembro de 2024 (Brasil, 2024b). As inscrições foram avaliadas por uma Comissão Técnica de Avaliação, composta pelos articuladores regionais da RENALFA. Ainda conforme o mesmo documento, foi formada a Comissão Gestora do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização, cujos membros foram estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC, com representantes do CONSED, UNDIME, CONSEC, ABALF, ANPED, FNE e UNICEF. Essa comissão foi responsável por analisar e deliberar sobre os pedidos de reconsideração após a divulgação dos resultados das Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais, bem como sobre casos omissos ou

não previstos.

Na primeira edição do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização, participaram 26 estados e o Distrito Federal. Desses, 14 receberam medalha de ouro, 9 de prata e 3 de bronze. Apenas o estado de Roraima não recebeu o selo, sem que tenham sido divulgados os motivos que levaram a essa não classificação.

O estado de Goiás ficou entre os 14 que receberam o Selo Ouro. Esse reconhecimento tem validade de um ano e pode ser critério para outras iniciativas de premiação e reconhecimento por parte do MEC. Assim, esse símbolo demonstra que as políticas educacionais no território goiano, especialmente no campo da alfabetização, estão alinhadas às diretrizes do governo federal.

O eixo *Sistemas de Avaliação* prevê a aplicação do Saeb Alfabetização a partir da produção de parâmetros técnicos para comparar avaliações estaduais e nacionais, além de assistência técnica para aplicação e correção de avaliações disponibilizadas para professores e redes de ensino. O objetivo é promover a articulação entre os sistemas de avaliação educacional da educação básica, visando à tomada de decisões de gestão e à disponibilização de instrumentos avaliativos. Dessa forma, o MEC deve elaborar parâmetros métricos, escalas de avaliação, realizar o Saeb Alfabetização e, junto com os estados, parametrizar as matrizes de avaliação nacional e estadual, fornecendo avaliações de apoio aos professores e redes de ensino.

Os estados, por sua vez, devem alinhar suas matrizes de avaliação estadual com os parâmetros do INEP, promover avaliações anuais de alfabetização envolvendo as redes municipais e estabelecer uma política de avaliação formativa abrangente. Já os municípios podem aderir ao sistema estadual de avaliação da alfabetização ou elaborar sua própria política de avaliação formativa.

Dessa maneira, o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* declara que sua finalidade principal é a formulação e implementação das ações e estratégias mencionadas, visando garantir o direito à alfabetização a todas as crianças.

As concepções que historicamente fundamentam as políticas de alfabetização contemplam abordagens hegemônicas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Destacam-se três principais abordagens: a tradicional, centrada na disputa entre métodos de alfabetização; a construtivista, que rompe com os métodos convencionais e se apoia na psicogênese da língua escrita; e a do letramento, que enfatiza os gêneros textuais que circulam no meio social.

Quando a abordagem segue a perspectiva tradicional, seja por meio de uma matriz sintética, como o método fônico, que recentemente orientou as propostas do MEC (2019-2022),

seja pela abordagem analítica, em que o trabalho com os textos serve apenas como pretexto para alfabetizar, ambas se afastam dos textos reais que circulam socialmente. Nesses casos, os materiais utilizados no ensino da leitura e da escrita são concebidos exclusivamente para o ensino da codificação e decodificação, bem como para o desenvolvimento da fluência leitora.

Conforme Francioli, Marsiglia e Duarte (2010), a partir da década de 1980, com a intensificação das políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil, os problemas relativos à alfabetização passaram a ser atribuídos à questão dos métodos, com argumentos de que houve a criação de um ensino dicotômico. Isso ficou evidente porque, de acordo com Ferreira (2001, p. 14-15), o ensino da escrita era tratado ora “como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas”, ora como “compreensão do modo de construção de um sistema de representação”. De fato, tal dicotomia trouxe consequências para o ensino da escrita: quando tratada como código, sua aprendizagem se reduz a uma técnica; quando considerada como representação, converte-se em conceito. Nesse contexto, há o deslocamento do

[...] eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta [...] como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2019, p. 10).

Portanto, esse deslocamento do processo de ensino para o de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo gerou, no campo da alfabetização, defesas e muitos consensos de que a aprendizagem independe do ensino. Tal posicionamento modifica a função da escola e desvaloriza o papel do professor.

Paralelamente ao construtivismo, o conceito de letramento, fundamentado nos estudos de Magda Soares (1998; 2002; 2017; 2020), foi sendo incorporado ao campo da alfabetização. De acordo com essa abordagem, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas por meio de textos que circulam socialmente, envolvendo os estudantes em práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Essas práticas possibilitam a compreensão e a produção de textos com finalidades sociais, promovendo o uso significativo da língua escrita.

Destacam-se essas abordagens para associá-las à ênfase dada à leitura e ao sistema notacional nas avaliações externas, que priorizam a decodificação de palavras e frases, as finalidades dos gêneros textuais e a fluência leitora. Esse enfoque inclui, inclusive, o uso de aplicativos para medir a velocidade da leitura.

As avaliações externas mesclam as abordagens hegemônicas na alfabetização brasileira, apropriando-se, principalmente, dos conceitos desenvolvidos por Emilia Ferreira e

Ana Teberosky sobre a psicogênese da escrita. Esses conceitos¹¹ são frequentemente utilizados na avaliação de língua portuguesa, estando presentes nas escalas de proficiência do Saeb, onde são empregados para mensurar o nível de leitura dos estudantes. Quanto ao letramento, há uma recorrente ênfase na mera identificação do gênero textual. Nessas avaliações, os textos funcionam como pretextos, tal como ocorre em abordagens tradicionais. Atualmente, eles são elaborados com quantidades específicas de frases, palavras, pseudopalavras e estruturas silábicas que favorecem a aferição do nível de leitura dos estudantes.

A *Plataforma Criança Alfabetizada – Compromisso Nacional – CAED/UFJF*¹² disponibiliza testes e materiais instrucionais para aplicação e lançamento de avaliações, bem como matrizes de referência, cursos, atividades e orientações sobre o uso dos resultados. Além disso, conta com um banco de práticas educacionais de diferentes redes do Brasil. Uma análise preliminar desses materiais indica que as matrizes de referência para o 2º ano do ensino fundamental contemplam habilidades de escrita, leitura e fluência.

Uma avaliação disponível na plataforma, intitulada *Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I/2024*, estruturada para o 2º ano do ensino fundamental no componente de língua portuguesa, apresenta três questões de escrita. Nelas, o estudante deve escrever duas palavras a partir de imagens e uma terceira palavra ditada. As palavras escolhidas apresentam diferentes estruturas silábicas.

Os testes de fluência seguem a mesma estrutura dos aplicados nas redes estaduais e municipais de ensino e que ganharam notoriedade a partir da PNA (Brasil, 2019a). Eles incluem um quadro com palavras de diferentes estruturas silábicas, outro com palavras “possivelmente desconhecidas” – que, em versões anteriores, eram denominadas “pseudopalavras” – e, por fim, um texto do gênero narrativo. Esses testes são acompanhados de uma ficha individual na qual os professores registram o desempenho dos estudantes, assinalando as opções “não leu”, “acertou” ou “errou”, além de quantificar as palavras lidas no texto e fazer outras anotações sobre o desempenho do aluno.

Diferentemente das avaliações aplicadas em algumas redes de ensino, a plataforma não disponibiliza um aplicativo de leitura, no qual os estudantes têm 60 segundos para ler o maior número possível de palavras. Esse tipo de ferramenta, utilizado em algumas redes, classifica os leitores de acordo com a quantidade de palavras lidas, categorizando-os como *pré-leitor* (níveis 1 a 4), *leitor iniciante* ou *leitor fluente*.

¹¹ O Glossário dos conceitos utilizados no âmbito da Avaliação de Língua Portuguesa estão no documento *Escala de Proficiência do Saeb: 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental/2024* (Brasil, 2023).

¹² Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/>. Acesso em: 03 jan. 2024.

Portanto, as concepções e práticas pedagógicas que compõem as avaliações externas repercutem diretamente no contexto das salas de aula, influenciando a organização do trabalho pedagógico, bem como o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. As metodologias destacadas anteriormente ampliam o risco de uma redução curricular, com a priorização dos componentes de língua portuguesa e matemática e a ênfase nas habilidades que compõem as matrizes de referência das avaliações externas.

Por fim, destaca-se o eixo *Formação*, que conta com recursos para formações locais e/ou em plataforma virtual interativa, visando garantir que estados e municípios implementem suas políticas de formação de gestores escolares e professores alfabetizadores. Dessa forma, compete ao MEC elaborar diretrizes para os programas de formação, disponibilizar uma plataforma virtual, avaliar e credenciar programas de formação, além de prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios. Aos estados cabe elaborar uma política territorial de formação, pactuar a formação dos profissionais municipais e promover ações formativas em nível regional. Já os municípios devem aderir à política de formação territorial ou elaborar sua própria política e promover a formação em sua rede de ensino.

O eixo *Formação* assume um papel central na política de alfabetização e, por sua relevância, o MEC elaborou o documento *Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no Âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (Brasil, 2023c).

Conforme declarado nesse documento, as orientações estão fundamentadas na concepção de formação sistematizada na *Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica*, instituída pelo Decreto nº 8.752/2016. Essas diretrizes estão estruturadas em seis seções:

- A formação de profissionais da educação em regime de colaboração: um princípio organizador do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- O sentido e a importância das estratégias de formação continuada de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- As premissas dos processos de formação continuada de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- As premissas epistemológicas do processo de alfabetização que devem ser consideradas no processo de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- A arquitetura institucional e os requisitos operacionais para a realização das estratégias de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada;
- Os requisitos operacionais para as ações de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança (Brasil, 2023c).

O princípio do *Regime de Colaboração* entre os entes federativos, amparado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), em sua meta

15, estabelece que a formação deve estar enraizada nos territórios onde as práticas de gestão, coordenação e docência são materializadas. Esse princípio prevê um diálogo contínuo com as especificidades de cada contexto, considerando os desafios e as possibilidades que emergem das redes de ensino. Dessa forma, estados e municípios devem, conjuntamente, encontrar caminhos para a implementação de políticas eficazes de desenvolvimento profissional.

De acordo com as referidas orientações, essas redes devem realizar um diagnóstico das demandas de formação, identificando as potencialidades e fragilidades das Secretarias Estadual e Municipais de Educação no que se refere à existência de equipes formativas nos campos da oralidade, leitura, escrita, alfabetização e letramento. Além disso, devem construir um plano de formação específico para os coordenadores pedagógicos, preparando-os para acompanhar os profissionais em sala de aula e liderar a formação continuada dentro das escolas.

Também é recomendado que a implementação do plano de formação seja acompanhada de um processo contínuo de monitoramento e avaliação dos avanços nas práticas pedagógicas e de gestão. Esse acompanhamento deve considerar tanto os impactos dos processos formativos quanto os resultados das aprendizagens dos estudantes.

O sentido e a importância das estratégias de formação são fundamentados em ideias de que o compromisso ético dos docentes incide

[...] de maneira direta nas possibilidades de as pessoas exercerem seu direito de aprender na potencialidade dos Estados para implementar políticas educacionais eficazes e coerentes com as aspirações de desenvolvimento de seus Países (Unesco/Orealc, 2008 *apud* Brasil, 2023c, p. 9).

A Formação Continuada é assumida como um dos principais componentes para o desenvolvimento profissional dos educadores. Esse conceito de desenvolvimento profissional, segundo o que está disposto nas orientações oficiais (Brasil, 2023c), engloba um processo que é multidimensional e permanente e envolve a consciência sobre o próprio ofício docente. Essa compreensão sobre o desenvolvimento profissional

[...] inclui todas as experiências de aprendizagem espontânea e aquelas que, planejadas e conscientes, pretendem, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os Profissionais da Educação, a sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos éticos do ensino, apropriam-se e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, ao planejamento e à prática pedagógica com as crianças, com os jovens e com seus colegas, ao longo de cada etapa das suas vidas como docentes (Day, 1999 *apud* Brasil, 2023c, p. 10).

A partir dessa perspectiva, o documento orientador destaca que as políticas de formação continuada dos profissionais da educação são uma responsabilidade dos governos,

que devem viabilizar as formações, e um direito dos profissionais, permitindo-lhes atuar de forma mais assertiva e, assim, garantir o direito à educação dos estudantes.

Para assegurar o direito ao desenvolvimento profissional, as orientações apresentam nove premissas alinhadas aos estudos sobre *Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências* (Moriconi *et al.*, 2017), elaborados pela Fundação Carlos Chagas e pelo movimento Todos pela Educação. Esses estudos indicam que os programas de formação de professores considerados mais efetivos são aqueles que:

- focam no conhecimento pedagógico do conteúdo;
- mobilizam metodologias ativas na construção de saberes;
- privilegiam o trabalho coletivo e colaborativo;
- buscam coerência sistêmica e alinhamento entre formação inicial, carreira e qualidade;
- promovem a adesão aos materiais didáticos e às avaliações em larga escala;
- consideram os conhecimentos e as experiências prévias dos participantes;
- dialogam com pesquisas educacionais, associações e sindicatos.

Paralelamente a essas premissas, orienta-se que a formação dos profissionais deve considerar a alfabetização como um processo discursivo e multidimensional. Além disso, reconhece-se que o domínio das habilidades de leitura e escrita está relacionado ao uso dessas competências para a apropriação de outros conhecimentos. O documento também enfatiza a importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências lúdicas e significativas em práticas sociais de oralidade, leitura e escrita de forma intencional. Outro aspecto destacado é a necessidade de assegurar os direitos linguísticos das crianças que não têm o português falado no Brasil como língua materna, bem como a relevância do investimento na formação para que os profissionais da educação ampliem seus repertórios de leitura e escrita.

Segundo Goulart e Gonçalves (2021), na alfabetização sob uma perspectiva discursiva, os aportes teóricos estão fundamentados nas teorias de Bakhtin e Vigotski, que concebem as crianças como sujeitos sócio-históricos constituídos na e pela linguagem. Dessa forma, as práticas pedagógicas devem ter a fala e o texto como pontos de partida para o processo de alfabetização. Defende-se que as práticas escolares de leitura são mais produtivas para as crianças quando são socialmente referenciadas e significativas.

Por que relacionamos o trabalho pedagógico que estamos aqui pontuando aos estudos do discurso? Nossa fala, nosso discurso, apresenta o modo como somos, pensamos e agimos (BAKHTIN, 1988). Ela se faz com as nossas experiências de vida e na vida. Por isso temos como pressuposto que a escola parta das vivências das crianças. E

como? Ouvindo-as, provocando-as a organizar conosco o cotidiano pedagógico, compartilhando ideias, propostas, ações. O ponto de partida, então, são as histórias de vida dos alunos e alunas, construídas na interação dialógica com os outros personagens da realidade sócio-histórica (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 58).

Em síntese, as autoras citadas reiteram que o texto adentra a sala de aula por meio das vozes dos sujeitos, de seus conhecimentos, sentimentos, valores e origens, e, a partir desses elementos, surgem novos textos. Nesse movimento, torna-se imprescindível um posicionamento crítico quanto aos critérios de escolha dos textos que comporão o trabalho pedagógico na alfabetização.

Na perspectiva da alfabetização discursiva, o texto é a unidade fundamental do trabalho pedagógico, pois materializa o discurso (Goulart; Gonçalves, 2021). As autoras, baseando-se em Geraldi (1991; 2017), defendem que o ensino da leitura e da escrita deve se apoiar em quatro dimensões de práticas: “1) práticas de produção de textos orais (rodinhas, conversas, debates, entrevistas etc.); 2) práticas de leitura (de vários tipos de textos, em diversos suportes e de diferentes autores); 3) práticas de produção de textos escritos; e 4) práticas de análise linguística” (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 59).

Como já mencionado, o CNCA orienta que a formação dos profissionais da educação deve considerar a alfabetização como um processo discursivo e multidimensional. No entanto, cabe questionar se o aprofundamento do controle do desempenho dos estudantes e, consequentemente, dos professores, por meio da avaliação de fluência leitora utilizando aplicativos, testes em larga escala, plataformização dos processos educacionais e ênfase no uso de materiais estruturados, está em consonância com essa perspectiva.

A análise dos documentos orientadores do CNCA revela que há um alinhamento entre as propostas para a formação de professores alfabetizadores e as ações previstas para a alfabetização. Contudo, as estratégias de monitoramento e avaliação desse processo reverberam na sala de aula por meio de práticas pedagógicas que não condizem com a perspectiva enunciativa da alfabetização declarada nos documentos oficiais.

Nesse contexto, os professores alfabetizadores são submetidos, como destaca Goulart (2014, p. 332), a “ambiguidades em textos que postulam determinados preceitos em relação a práticas de alfabetização e de formação de professores, mas encaminham posturas didáticas que os contradizem”. A autora ressalta ainda outro aspecto fundamental: historicamente, os professores têm sido desrespeitados e desqualificados quando lhes são impostos “normas, propostas e métodos de trabalho”, determinando-lhes o que e como devem ensinar.

No atual cenário educacional brasileiro, essa questão se torna ainda mais evidente com os vultosos investimentos em materiais estruturados alinhados às avaliações externas, que

chegam às salas de aula subsumindo o currículo, as formações continuadas e as práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no campo da alfabetização.

A revogação da PNA (Brasil, 2019a) não rompe com estratégias políticas na educação que já estavam em curso e que se fortaleceram durante aquele governo. Souza, Ferreira e Moraes (2024, p. 17), ao discutirem as permanências e rupturas da PNA, alertam que essas estratégias perdurarão por algum tempo. Os autores mencionam, por exemplo, a continuidade da distribuição de livros didáticos que trazem propostas didáticas centradas em atividades com letras soltas de A a Z, treino de pronúncia de fonemas isolados, exercícios de motricidade fina e preparação para o Ensino Fundamental. Destacam, ainda, que o CNCA mantém a avaliação de “fluência de leitura”, cuja concepção de leitura é reducionista. No entanto, contrapõem que o novo governo, de Luiz Inácio Lula da Silva, convocou a Conferência Nacional de Educação (CONAE) – edição 2024, com o tema *Plano Nacional de Educação (2024-2034)*, atendendo às reivindicações dos profissionais que fazem e pensam a educação.

Como já discutido em seções anteriores, o campo da alfabetização e da formação de professores é um espaço de disputas que não comporta a neutralidade. Situado no contexto da sociedade capitalista, esse campo é fortemente marcado por dois projetos societários antagônicos: um que acentua as marcas do neoliberalismo e busca a manutenção das classes sociais e outro que, nas contradições do próprio sistema, encontra possibilidades para fortalecer a luta contra suas mazelas.

Nesse sentido, Silva (2018, p. 332) destaca que “existem as realidades e não há bipolaridade, pois, dependendo do interesse, principalmente o interesse de classe, há iniciativas diversas que podem conter aspectos diversos e antagônicos”, uma vez que nenhuma proposta apresenta exclusivamente aspectos positivos ou negativos.

Observa-se que o neoliberalismo se fortalece na maioria dos estados e municípios brasileiros por meio de políticas educacionais que permitem a empresários e fundações não governamentais direcionar políticas públicas, influenciando currículos prescritos, materiais didáticos e avaliações em larga escala. Em contrapartida, a educação emancipatória, assumindo uma posição contra-hegemônica, apresenta-se como uma possibilidade real de resistência e transformação.

4 ALFAMAIS GOIÁS: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA CONCEPÇÃO DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ESTADO DE GOIÁS – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Em uma perspectiva histórica, analisaram-se, até então, as políticas de alfabetização e formação de professores que vigoraram na última década, a saber: o PNAIC, a PNA com o Tempo de Aprender e o atual CNCA, buscando compreender o movimento de continuidades e rupturas desses programas.

Nesta seção, objetiva-se compreender a atual política de alfabetização do estado de Goiás, investigando as concepções que a fundamentam e suas influências tanto na proposta de alfabetização quanto na formação continuada dos professores alfabetizadores que atuam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Para isso, toma-se como referência o programa AlfaMais Goiás pela Criança Alfabetizada, regulamentado pela Lei nº 21.071/2021, bem como as ações formativas destinadas aos professores alfabetizadores, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação no período de 2021 a 2024. Além disso, busca-se situar essa política no contexto de adesão e implementação da rede estadual de Goiás ao CNCA (Brasil, 2023f), conforme exposto na *1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (Brasil, 2024) e nos três primeiros relatórios já divulgados (Brasil, 2023d; 2023e; 2023f).

Dessa maneira, o objeto de estudo é analisado à luz dos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, que compreende a realidade em seu movimento histórico, a partir de suas múltiplas relações, indo além de sua aparência imediata. Essa abordagem implica concepções específicas sobre conhecimento, sociedade e formação humana. O conhecimento, nesse contexto, é entendido como resultado de uma realidade transitória e passível de mudanças, e a formação humana se dá na e pela atividade, nas interações sociais e pelo acesso aos bens culturais.

4.1 O Programa AlfaMais Goiás: Política de alfabetização e de formação continuada dos professores alfabetizadores no território goiano

O Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela Criança Alfabetizada foi instituído pela Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, estando estruturado em 13 artigos. Esse documento legal inicia-se pela definição das funções do Estado em regime de colaboração com os municípios (art. 1º), destaca o público-alvo (art. 2º), estabelece os objetivos (art. 3º) e define a

organização do programa em dois grandes eixos (arts. 4º, 5º e 6º). Além disso, trata das avaliações externas (art. 7º), esclarece sobre a adesão e os benefícios concedidos aos municípios (arts. 8º e 9º), dispõe sobre a oferta de material didático e o pagamento de bolsas a profissionais da educação (arts. 10º e 11º) e estipula diretrizes sobre a aplicação da Lei (arts. 12º e 13º).

4.1.1 Público-alvo, fins e gestão da educação pública

De acordo com os artigos 1º e 2º da Lei que institui o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela Criança Alfabetizada, o Estado, em regime de colaboração, deve oferecer cooperação técnica e financeira aos municípios goianos, visando a resultados mais positivos na alfabetização, tendo como público-alvo a Educação Infantil e os estudantes do 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Na página oficial do AlfaMais Goiás (Goiás, 2023), foram divulgados dados sobre o alcance do programa: 246 municípios aderiram à iniciativa, contemplando 1.633 escolas, 28.022 professores e 206.000 estudantes. No mesmo canal de comunicação, são apresentadas as diretrizes fundamentais do programa, descritas como sua “essência” e “missão”. A essência do programa consiste na garantia e no fortalecimento da colaboração entre Estado e municípios goianos, assegurando “o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam a aprendizagem significativa” e melhores índices de alfabetização. Sua missão, por sua vez, caracteriza-se pelo compromisso de “alfabetizar, na idade certa, todas as crianças do território goiano”, destacando novamente o regime de colaboração e a condução de “ações eficazes voltadas para uma prática pedagógica real e contextualizada, bem como para a capacitação e o engajamento das equipes gestoras e escolares” (Goiás, 2023).

Destaca-se, ainda, na apresentação do programa, que o regime de colaboração teve início em 2018, durante o processo de construção do *Documento Curricular para Goiás* (Goiás, 2020), e que, na atual conjuntura, propõe a “construção de estratégias conjuntas para a superação do desafio de alfabetizar todas as crianças no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental” (Goiás, 2023).

Com base nos dados divulgados pelo INEP (Brasil, 2017) sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016, verificou-se que quase 90% dos estudantes avaliados no Brasil já possuíam oito ou mais anos de idade. No estado de Goiás, quase 50% dos estudantes do 2º ano apresentaram nível elementar ou básico em relação aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática previstos para a fase de consolidação da alfabetização, conforme as normativas vigentes.

Esses dados não divergem dos resultados historicamente evidenciados por avaliações internas e externas no país ou por pesquisas na área da alfabetização. Esse cenário foi agravado pelo contexto pandêmico, no qual filhos de trabalhadores tiveram dificuldades para se apropriar dos conhecimentos essenciais à consolidação da alfabetização, devido à falta de acesso ou à limitação no uso de recursos digitais, que se tornaram indispensáveis para o acompanhamento das aulas.

Foi no período de finalização do contexto pandêmico que surgiu o Programa AlfaMais Goiás, cujos objetivos, conforme o artigo 3º da referida Lei, são:

Art. 3º As ações do programa objetivam:

- I – garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino do estado de Goiás estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;
- II – reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas; e
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (IDEGO) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Goiás, 2021).

Para alcançar tais objetivos, os artigos subsequentes (arts. 4º, 5º e 6º) estabelecem as estratégias a serem adotadas. Nesse contexto, o programa estrutura-se em dois eixos: Gestão Estratégica da Educação Pública Territorial e Gestão Pedagógica da Educação Pública Territorial.

O primeiro eixo, conforme disposto na legislação, caracteriza-se por:

Art. 5º [...]

- I – avaliação e monitoramento da política educacional;
- II – acompanhamento dos indicadores de aprendizagem;
- III – avaliação externa de aprendizagem para os estudantes do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental;
- IV – fortalecimento da gestão escolar;
- V – incentivos às escolas mediante os resultados da avaliação externa de aprendizagem;
- VI – formação para professores; e
- VII – formação para gestores municipais (Goiás, 2021).

Já o segundo eixo, correspondente à Gestão Pedagógica da Educação Pública Territorial, é composto pelas seguintes diretrizes:

Art. 6º [...]

- I – acompanhamento pedagógico das ações voltadas à garantia da aprendizagem;
- II – avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação;
- III – elaboração e disponibilização de material didático complementar para estudantes e professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e
- IV – elaboração e disponibilização de guias de orientações pedagógicas para professores da Educação Infantil (Goiás, 2021).

Para analisar a relação entre avaliação e qualidade da educação no cenário atual, torna-se fundamental compreender os sentidos e significados atribuídos à avaliação em um contexto de educação democrática, bem como examinar qual concepção tem predominado no cenário contemporâneo.

4.1.2 As avaliações

No atual contexto educacional brasileiro, o principal instrumento avaliativo é a prova do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB) (Brasil, 2016), que, até o ano de 2018, era composto por três componentes: *Prova Brasil*, *SAEB* e *Avaliação Nacional da Alfabetização* (ANA). A partir daquele ano, tais instrumentos foram unificados pelo *Ministério da Educação* (MEC).

Além do SAEB, estados e municípios também adotaram estratégias semelhantes. Para efeito de exemplificação, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em 2023, implementou diversos instrumentos avaliativos, tais como: *Exame Bimestral do Ensino Fundamental* (EBEF) para as turmas do 3º ao 9º ano; *Avaliação Diagnóstica* e *Avaliação Semestral* para o 1º e 2º ano; avaliação de projetos específicos, como o *Aprova Brasil* (3º e 5º ano); *Maratona do Conhecimento* (5º e 9º ano); *Simulado do Núcleo Diversificado* bimestral (1º ao 9º ano); *Avaliação de Fluência Leitora* (2º, 3º e 4º ano), além das provas do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO e SAEGO ALFA), este último tendo como público alvo os estudantes de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Esse modelo de avaliação difere da concepção de Luckesi (2011) sobre o ato avaliativo. Segundo o autor, a avaliação deve ser compreendida como um processo de acompanhamento da aprendizagem, implicando dois elementos fundamentais e indissociáveis: “diagnosticar e, se necessário, intervir em vista à melhoria dos resultados” (Luckesi, 2011, p. 277).

Nessa perspectiva, diagnosticar significa “qualificar a realidade”, descrevendo-a com base em dados relevantes e comparando-a com critérios estabelecidos para definir a qualidade desejada. A qualificação da realidade constitui o cerne do processo avaliativo, uma vez que expressa a interpretação do avaliador sobre seu objeto de estudo. Contudo, a avaliação não pode se encerrar nesse aspecto; deve estar fundamentada em critérios claros, sob a ótica de referenciais pedagógicos coerentes. Assim, somente por meio dessa fundamentação teórica é possível qualificar a avaliação como um instrumento legítimo de acompanhamento educacional. Além disso, o ato avaliativo deve prever intervenções que promovam melhorias

(Luckesi, 2011).

Ainda segundo Luckesi (2011), o segundo elemento essencial da avaliação é a tomada de decisão a partir do diagnóstico realizado. O gestor educacional, ao qualificar a realidade, deve decidir se haverá ou não uma intervenção, seja ela positiva ou negativa, pois, sem essa etapa, o processo avaliativo se torna incompleto. Essa tomada de decisão não ocorre de maneira isolada, mas deve estar alinhada aos objetivos educacionais e ao modelo de formação social que se pretende construir.

O modelo de avaliação adotado pelo *Programa AlfaMais Goiás*, conforme a Lei nº 21.071/21, apresenta uma abordagem distinta, dialogando com as categorias de *responsabilização e meritocracia*, conforme discutidas por Freitas (2012). Isso se evidencia no artigo 7º da referida lei, que estabelece que as avaliações consistem em testes padronizados para diagnosticar os níveis de aprendizagem e monitorar a evolução do desempenho dos estudantes. Além disso, a legislação prevê a concessão de incentivos financeiros às escolas, de acordo com os resultados obtidos em avaliações externas, conforme estipulado na Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021, que:

Cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização – IDEGO-Alfa e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO (Goiás, 2021b).

O artigo 2º da mesma lei estabelece a subdivisão dos incentivos em duas categorias: *prêmio e fomento*, da seguinte forma:

Art. 2º [...]:

I – prêmio de até R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais) às 150 (cento e cinquenta) escolas da rede pública de Goiás que obtiverem os melhores resultados no SAEGO ALFA; e
II – fomento de até R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais) às 150 (cento e cinquenta) escolas da rede pública de Goiás que obtiverem os resultados menos promissores no SAEGO ALFA (Goiás, 2021).

O Decreto nº 10.270/23 regulamenta, para o exercício de 2023, a aplicação da Lei nº 21.073/21 e estabelece, em seu artigo 2º, os objetivos do *Prêmio LEIA*:

Art. 2º [...]:

I – contribuir para o processo de alfabetização na idade certa de todas as crianças do território goiano, com o desenvolvimento de competências e habilidades que garantam o direito à aprendizagem significativa;
II – promover uma política de fomento às unidades escolares de ensino fundamental, a fim de melhorar seus resultados de aprendizagem;
III – premiar e fomentar as unidades escolares das redes estadual e municipal de Goiás, de acordo com o Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE-Alfa), considerando o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás na Alfabetização (SAEGO ALFA); e
IV – promover incentivo, apoio pedagógico e aporte financeiro às unidades escolares

das redes estadual e municipal de Goiás que apresentarem os menores resultados de aprendizagem, conforme os critérios do IDE-Alfa e do SAEGO ALFA (Goiás, 2023).

A análise de Freitas (2012), baseada nos estudos de Kane e Ataiger (2002), ressalta que a publicização dos resultados escolares gera recompensas, sanções e responsabilização dos profissionais da educação pelo sucesso ou fracasso dos alunos, conforme os índices obtidos. Esse modelo fundamenta-se no pressuposto liberal de que, “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um”, ignorando as desigualdades estruturais que impactam diretamente o desempenho escolar. Dessa forma, a ênfase na meritocracia desloca o foco das políticas públicas das causas subjacentes às desigualdades para o desempenho individualizado dos estudantes e professores.

Essa lógica meritocrática traz consequências significativas para a educação, conforme apontado por Freitas (2012, p. 385), incluindo:

- Estreitamento curricular, com priorização de competências em Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento;
- Competição entre os profissionais das escolas, reduzindo a colaboração pedagógica;
- Pressão para obtenção de bons resultados, resultando em ensino voltado para testes e aumento da carga de estresse sobre estudantes e famílias;
- Segregação socioeconômica dentro das redes de ensino, com algumas escolas dificultando a entrada de determinados alunos ou segregando-os por desempenho;
- Precarização da formação docente, tornando o professor dependente de materiais estruturados e padronizados;
- Desmoralização dos profissionais da educação, que passam a ser expostos publicamente por meio dos resultados das avaliações externas;
- Fortalecimento da privatização da educação pública, alinhada aos interesses do mercado.

Em 2012, Luiz Carlos Freitas já alertava para os riscos da adoção desse modelo no Brasil, enfatizando que ainda havia tempo para evitar que a década seguinte fosse marcada por políticas educacionais pautadas na responsabilização e na meritocracia. No entanto, a conjuntura atual evidencia a consolidação dessas políticas, que ultrapassam o contexto goiano e integram um movimento global de reformulação da educação alinhado às demandas do mercado e aos interesses de organismos multilaterais.

4.1.3 Regime de colaboração e investimentos

A União, os estados e os municípios brasileiros estão inseridos em políticas educacionais que se concretizam por meio do chamado *Regime de Colaboração*, conforme estabelecido no artigo 211 da Constituição Federal de 1988: “A União, os Estados e Municípios organizarão em regime de colaboração seus Sistemas de Ensino”, princípio reforçado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 e pelo *Plano Nacional de Educação* (Brasil, 2014). No estado de Goiás, essas políticas educacionais vêm sendo caracterizadas como “eficazes, efetivas e eficientes”, inspiradas em experiências de outros estados brasileiros.

Como já mencionado, a Lei nº 21.071/2021 institui a política de alfabetização AlfaMais Goiás e, em seus artigos 8º e 9º, define que a participação dos municípios ocorre mediante a assinatura de um termo de adesão. Os benefícios ofertados pelo estado para a execução das ações previstas nos eixos do programa devem estar em conformidade com esse termo e com o plano de desenvolvimento de aprendizagem.

A ação prioritária do estado de Goiás tem sido o investimento em uma política de premiação atrelada aos resultados das avaliações dos estudantes, o que, por sua vez, se alinha à adoção de materiais didáticos estruturados e direcionados à formação de professores.

No artigo 10º do Decreto nº 10.270/23, que regulamentou a premiação das escolas no ano de 2023, define-se que os recursos recebidos nas gradações *prêmio* e *fomento* deverão ser aplicados exclusivamente na:

[...] melhoria das condições das unidades escolares e dos resultados de aprendizagem de seus estudantes, como o aperfeiçoamento de suas instalações físicas e equipamentos, o incentivo ao bom desempenho dos profissionais da escola, o apoio logístico em capacitações e treinamentos, a bonificação obrigatória aos docentes, a promoção da formação continuada e o enriquecimento de seus acervos didáticos-pedagógicos.

A lógica de distribuição de prêmios e fomentos às unidades escolares com melhor rendimento em testes padronizados contrasta com a abordagem adotada pelo *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (CNCA), que prioriza a destinação de recursos para territórios com menores níveis de alfabetização (Brasil, 2023e, p. 28).

4.1.4 Material didático e a formação de professores alfabetizadores

Nesta seção, são apresentadas questões relativas ao AlfaMais Goiás, especialmente no que tange à formação de professores, à padronização de testes e à premiação de escolas. Esses

aspectos apresentam dissonâncias com a abordagem dialógica que vem sendo consolidada no âmbito do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (CNCA). Para uma análise crítica das convergências e divergências entre esses programas, é essencial considerar a realidade concreta das escolas, as práticas escolares, os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas nesse espaço, atentando-se às mediações necessárias no âmbito da gestão educacional.

Os artigos 10º e 11º da Lei nº 21.071/2021 referem-se à oferta de material didático complementar e ao pagamento de bolsas aos responsáveis pela formação e pelo acompanhamento pedagógico das unidades escolares. A lei subdivide essas bolsas em três categorias – nível estadual, regional e municipal –, especificando as respectivas quantidades e valores. Nos artigos 12º e 13º, determina-se que as despesas decorrentes da aplicação da lei correrão “à conta das dotações orçamentárias próprias consignadas no orçamento vigente”, e estabelece-se que a legislação entrou em vigor na data de sua publicação, em 9 de agosto de 2021.

Cabe destacar a escolha dos termos “capacitações” e “treinamentos” na referida lei para se referir à formação continuada de professores e formadores. Essa escolha não é uma questão meramente semântica, mas uma decisão política que se alinha às tendências neotecnicistas da educação. Nessa perspectiva, o controle do processo formativo se dá por meio de preenchimento de formulários e procedimentos burocráticos que submetem o magistério a um “pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos” (Saviani, 2012, p. 14).

Essas tendências também se aproximam da crítica de Duarte (2010) às chamadas *Pedagogias do Aprender a Aprender*, que priorizam os conhecimentos tácitos e utilitários, em detrimento dos conhecimentos escolares e científicos. Segundo o autor, esse tipo de abordagem contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e dos preconceitos que as naturalizam.

A necessidade de formação continuada tem sido uma demanda histórica no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores. Mortatti (2019a, p. 103) observa que, historicamente, a determinação dos conhecimentos a serem adquiridos pelos professores alfabetizadores se dá de acordo com as “urgências de cada momento”, levando à constante aplicação de novas propostas educacionais. Assim, a formação docente tem sido pautada pela adoção das teorias que possuem maior autoridade científica em cada época, visando capacitar os professores para a implementação de “projetos didático-pedagógicos oficiais”. Essa abordagem, no entanto, sustenta uma visão reducionista do “bom professor alfabetizador”, que passa a ser caracterizado por sua eficiência e eficácia na aplicação dessas propostas.

Mortatti (2019a, p. 104) aprofunda essa discussão ao demonstrar que, ao longo da história da formação de professores alfabetizadores, a dificuldade desses profissionais em “aprender (se convencer) e aplicar adequadamente as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino inicial da leitura e da escrita” resultou na produção de materiais didáticos estruturados. As cartilhas de alfabetização e os manuais de ensino passaram a estabelecer não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também os métodos a serem utilizados pelos professores, de modo que o ensino se tornasse “eficiente e eficaz”. Dessa forma, tais materiais substituíram, em grande parte, o trabalho do professor e dos estudantes.

A crescente “profissionalização” do professor alfabetizador, segundo Mortatti (2019a, p. 105), resultou na perda de uma formação cultural geral mais ampla, uma vez que a formação docente passou a estar predominantemente voltada para a aplicação de propostas metodológicas que se apresentavam como inovadoras a cada nova fase da história da alfabetização. Esse modelo reduziu o papel do professor a um mero “intermediário” ou “facilitador” do processo de ensino e aprendizagem, separando-o de suas atividades essencialmente humanas, como “conceber, executar e avaliar”.

Essa concepção de formação docente se reflete explicitamente na proposta de formação continuada destinada aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no estado de Goiás. O *Projeto de Curso do Programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como Direito das Crianças Goianas* (Goiás, 2022) estabelece como objetivo geral:

Implementar o Documento Curricular para Goiás – Ampliado, com ênfase no planejamento docente e no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na Educação Infantil (professores que atuam nos agrupamentos de 4 e 5 anos) e no Ensino Fundamental, fortalecendo o processo de alfabetização e considerando a criança como protagonista de sua aprendizagem. Além disso, busca instrumentalizar os professores para a utilização do material didático complementar *Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização* (LEIA) nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Goiás, 2022).

Esse curso de formação continuada, voltado para professores do 1º e 2º ano, teve carga horária total de 60 horas, organizadas em quatro módulos presenciais, ministrados entre março e dezembro de 2023. A proposta enfatiza a alfabetização sob uma perspectiva discursiva e se estrutura a partir do material didático complementar *Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização* (LEIA). O curso também prevê a realização de diagnósticos, acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos estudantes.

As estratégias metodológicas da formação fundamentam-se na concepção de *ação/reflexão/ação*, que se propõe como eixo estruturante da formação continuada. Assim, considera-se necessário o uso de metodologias que viabilizem a participação ativa dos cursistas, promovendo a articulação entre teoria e prática (Goiás, 2022).

Todavia, tais propostas se inscrevem na lógica da praxiologia da reflexão, que supervaloriza os conhecimentos cotidianos e tácitos. Diferentemente do que se propõe, essa concepção dicotomiza teoria e prática e desvaloriza os conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos, perpetuando um modelo de formação docente centrado em materiais didáticos estruturados.

4.2 AlfaMais Goiás: Os cursos de formação para os professores alfabetizadores

A articulação para a criação e estruturação do Programa AlfaMais Goiás teve início no ano de 2020, conforme informações publicadas na página da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) (Goiás, 2021f). Esse processo teve como um de seus focos a formação continuada dos profissionais da educação. Nesta seção, busca-se compreender as propostas implementadas nos cursos ofertados no período de 2021 a 2024, recorte temporal desta pesquisa.

No ano de 2021, a SEDUC realizou cinco webinários formativos, os quais alcançaram dezenas de milhares de visualizações. O material foi publicado na plataforma YouTube e constitui parte do corpus documental desta pesquisa.

Nos anos subsequentes, 2022, 2023 e 2024, as formações passaram a ocorrer presencialmente, acompanhando a redução gradativa dos casos de covid-19 e o controle da doença. Durante esse período, foram publicados diversos documentos oficiais que contribuem para a compreensão da proposta de formação implementada na rede estadual e nos municípios. Além disso, houve ampla divulgação das ações formativas por meio de publicações institucionais que incluíram registros de eventos, transmissões ao vivo (*lives*), fotografias, materiais didáticos e relatos de experiência. Assim, constituiu-se um robusto *corpus* documental, que possibilita uma análise aprofundada da proposta implementada.

4.2.1 Webinários formativos – 2021

O ano de 2021 foi marcado pela pandemia de covid-19, que agravou a crise do capitalismo mundial, acentuando desigualdades e intensificando os desafios enfrentados pela classe trabalhadora. No Brasil, essa conjuntura global foi potencializada por um cenário político caracterizado pelo negacionismo científico na saúde e por um projeto de nação que, por sua vez, desqualificava os profissionais da educação e a educação pública, subordinando-a às demandas do mercado.

Em face do necessário afastamento social causado pela pandemia do covid-19, as redes de ensino aderiram ao chamado ensino remoto. Para Frigotto (2021, p. 643), houve um processo de “fetichização da tecnologia”, porque se passou a ideia de que todos teriam acesso à tecnologia, e que o trabalho, em formato remoto ou híbrido, solucionaria os problemas relativos ao déficit educacional e, dessa forma, a educação melhora. No que tange ao acesso, o autor trouxe dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil que mostram que 70 milhões de brasileiros têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular, sendo que destes, 51% têm celular pré-pago. Lamentavelmente, o acesso nesse formato, além de não qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, também não garante condições objetivas para o desenvolvimento profissional dos professores que participam de formação continuada.

Frigotto (2021) alerta ainda para a perversa utilização da emergência sanitária provocada pela pandemia como um meio de expansão do mercado de tecnologias educacionais por empresas e institutos privados. O autor ressalta que empresários da educação, respaldados por movimentos como Todos pela Educação e Escola sem Partido, buscam ampliar seus lucros por meio da privatização, intensificando a superexploração do trabalho docente e promovendo o controle ideológico sobre o que e como se ensina nas escolas, anulando a autonomia docente (Frigotto, 2021, p. 644).

É nesse contexto, tanto mundial quanto nacional, que a SEDUC/GO propõe a formação continuada dos professores das redes estadual e municipais. Trata-se de uma série de cinco momentos formativos organizados dentro da perspectiva do Programa AlfaMais Goiás – programa que, naquele momento, ainda não havia sido formalmente implementado, o que ocorreu apenas no segundo semestre de 2021, com a homologação da Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021.

Em função dos protocolos sanitários que recomendavam evitar aglomerações, esses momentos formativos, denominados de webinários da série – *Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa AlfaMais Goiás*¹³, ocorreram de forma remota, por meio de um

Webinar, um tipo de webconferência onde um apresentador comunica com seu público na internet, por meio de transmissão ao vivo [...] é feito na forma de um para muitos [...] transmite o vídeo para N espectadores, e os N espectadores se comunicam com o apresentador por mensagens textuais, através de *chat* ou SMS. [...] Os conteúdos (Rosa, 2014, p. 135-136).

¹³ O conjunto com todas as cinco *lives* encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLguaX492eckf2PAuRGJGq4BjcZhwDWZ_J. Acesso em: 06 jan. 2025.

Essas ações formativas, conforme anunciado no site da SEDUC, no dia 15 jun. 2021 (Goiás, 2021e), têm como objetivo aprimorar e capacitar os profissionais da educação da rede pública de ensino, sendo voltadas, mais precisamente, para temáticas concernentes ao processo de alfabetização. A proposta consistiu em uma formação na modalidade a distância (EaD), constituída por atividades síncronas (5 webinários) e assíncronas (5 oficinas) desenvolvidas ao longo de uma carga horária de 40 horas. Cada oficina, por seu turno, teve carga horária de 8 horas.

No Quadro 3, a seguir, sistematizam-se os dados concernentes aos cinco webinários.

Quadro 3 – Webinários Formativos – 2021

Data	Título/Tema	Objetivos	Palestrantes
24/06/2021	1º Webinário da Série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa AlfaMais Goiás	Capacitar os profissionais da educação da rede pública de ensino voltada, mais precisamente, para temáticas concernentes ao processo de alfabetização, visando elevar a qualidade desse aprendizado de forma colaborativa e equitativa.	Dr. Ítalo Dutra Chefe de Educação do Unicef no Brasil
18/08/2021	2º Webinário da Série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa ALFAMAIS GOIÁS – Avaliação da Aprendizagem na Alfabetização	Capacitar os profissionais da educação da rede pública de ensino voltada, mais precisamente, para temáticas concernentes ao processo de alfabetização, visando elevar a qualidade desse aprendizado de forma colaborativa e equitativa.	Prof. Dr. Caíque Cunha Bellato UFJF
16/09/2024	3º Webinário da série: Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa AlfaMais Goiás – Formação continuada para professores alfabetizadores pensada na perspectiva das metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais	Oportunizar reflexões e análises sobre o aprimoramento das práticas dos professores alfabetizadores de forma que sejam mais condizentes com as demandas da contemporaneidade, incluindo a incorporação das metodologias ativas e das tecnologias no seu fazer pedagógico.	Profª. Lilian Bacich Diretora da Triade Educacional
21/10/2024	4º Webinário da série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa AlfaMais Goiás -Alfabetização: o que, por que e como	Reconhecer a alfabetização como processo de emancipação do sujeito e suas implicações para a prática pedagógica.	Drª. Silvia Colello USP

18/11/2024	5º Webinar da série – Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa AlfaMais Goiás – Alfabetização: direito da criança e dever de todos nós.	Refletir sobre o direito que todas as crianças têm de aprender a ler e escrever na idade certa, bem como sobre o dever da nação brasileira, incluindo estados e municípios, em erradicar o analfabetismo.	Dr ^a . Mônica Correia Baptista UFMG
------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025) a partir de informações retiradas nas descrições dos Webinários.

De acordo com reportagem no site da SEDUC/GO (Goiás, 2021d), o 1º Webinar formativo, transmitido no canal do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação da SEDUC (CEPFOR), no primeiro dia após a transmissão alcançou 28.450 visualizações. Contou com o principal palestrante Ítalo Dutra, chefe de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil, que tratou do tema *Retomada das Aulas Presenciais no Contexto da Pandemia*. O palestrante destacou o aumento do número de crianças entre 6 e 10 anos fora da escola. De acordo com dados sobre o cenário da exclusão escolar no Brasil, em novembro de 2020, 2 milhões de crianças no Brasil, ainda que matriculadas, não frequentavam nenhuma instituição escolar.

Dutra (2021), cuja formação inicial é em matemática e que, segundo seus relatos, trabalhou no colégio de aplicação da Universidade do Rio Grande do Sul com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, tentou conectar o seu tema à proposta do Programa AlfaMais Goiás, defendendo o que denomina de “alfabetização completa”, considerando-a na perspectiva de direito de todas as crianças, por ser a base das diferentes áreas do conhecimento.

O palestrante ainda afirmou que o papel da escola é possibilitar as melhores oportunidades de aprendizagem; é o lugar da infância, das interações por meio dos jogos e brincadeiras, além de ser espaço de segurança. Também defendeu a alfabetização na idade certa e a necessidade de atender àquelas crianças e adolescentes que ainda não completaram sua alfabetização.

O professor chamou atenção para a ideia de que a alfabetização não é uma tarefa isolada do professor de língua portuguesa, e sim de todos os educadores que trabalham nas diferentes áreas do conhecimento. Defendeu que a escola precisa de transformação, e reconheceu que essa necessidade não nasceu com a pandemia. Para transformar a escola, apontou que é importante observar as boas práticas que vêm ocorrendo dentro das escolas brasileiras. Muitas ações nesse sentido, segundo ele, passam por questões de ordem estrutural, por investimento econômico na educação. Portanto, defendeu que não seria admissível escolas

sem banheiros no Brasil, sem bibliotecas, sem conexão à internet, entre outras questões. Frisou que se a educação é prioridade, precisa de condições concretas, material de apoio e formação para os professores.

Fundamentando-se nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, compreende-se que o modelo de escola hoje hegemônico está a serviço do capital, caracterizando-se como um modelo reprodutivista. Nessa lógica, a finalidade da escola não é a transformação social, mas sim a manutenção da ordem vigente, muitas vezes disfarçada pelo discurso da inovação, sustentado, sobretudo, pelo uso das tecnologias digitais. Diante disso, é imprescindível questionar as chamadas “boas práticas inovadoras”, refletindo a quem servem e com qual propósito são implementadas. A escola realmente transformadora só pode ser vislumbrada quando possibilita uma formação que colabora para o desenvolvimento da consciência crítica, promovendo o pensamento reflexivo e a emancipação dos sujeitos.

Em uma perspectiva crítica, Bianchetti (1999) compreende que o Estado capitalista tem como uma de suas principais funções a coerção – intrinsecamente ligada aos interesses das classes sociais hegemônicas – e que seu objetivo não é superar as desigualdades, mas perpetuá-las, por meio da reprodução de suas estruturas. Esse modelo adota a lógica do Estado mínimo, que, segundo o autor, se fundamenta na utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, indo além do aspecto econômico (Bianchetti, 1999, p. 88). Assim, um dos marcos orientadores das políticas educacionais contemporâneas é a ampliação da lógica mercadológica, transformando a educação em mercadoria, acessível de acordo com as possibilidades individuais de cada segmento social.

Na descrição do vídeo do 1º Webinar, encontra-se um link para o drive contendo todo o material do curso, abrangendo os cinco webinários (Goiás, 2021c). Esse acervo inclui slides utilizados durante as apresentações, textos de apoio e materiais complementares. Uma análise mais detalhada desse material possibilita identificar as bases teóricas que subsidiaram as falas dos palestrantes.

O 2º Webinar, cujo tema foi *Avaliação da Aprendizagem na Alfabetização*, contou com a palestra do Dr. Caíque Cunha Bellato, professor da UFJF, que apresentou uma pesquisa desenvolvida no CAED, entre 2017 e 2018, realizada por Melo, Burgos, Bellato e Palácio (2019). O estudo teve como referência o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), do Ceará. Segundo o palestrante, a pesquisa partiu da constatação de que o PAIC seria uma experiência exitosa, tendo conseguido reverter um quadro de dificuldades educacionais no estado. Assim, essa política pública de alfabetização foi considerada um parâmetro para comparação e inspiração de reformas institucionais.

De acordo com o palestrante Bellato (2021), a pesquisa mencionada foi sistematizada sob a forma de protocolos, intitulada *Para Alfabetizar na Idade Certa: Protocolos para a Organização de uma Política de Formação Continuada e de Incentivo ao Compromisso com os Resultados para Professores Alfabetizadores* (Melo *et al.*, 2019)¹⁴. Embora inspirada no PAIC, essa pesquisa não se propõe a ser uma descrição detalhada do programa, ainda que diversas referências tenham sido feitas a ele, pois os pesquisadores consideram suas práticas bem-sucedidas.

Segundo Bellato (2021), o protocolo fundamenta-se em literatura especializada e evidências empíricas, com foco na efetivação da aula e na rotina da sala de aula. Para garantir que essa rotina aconteça de maneira eficiente, o protocolo destaca os seguintes aspectos:

- frequência do aluno e assiduidade do professor;
- existência de material e suporte pedagógicos;
- professores capacitados e motivados para organizar a rotina pedagógica;
- suporte institucional para lidar com os desafios da produção de equidade;
- mecanismos internos à escola de avaliação das dificuldades e do progresso na aprendizagem;
- mecanismos de monitoramento internos à escola;
- mecanismos externos de avaliação e de monitoramento (Melo *et al.*, 2019, p. 7).

Na perspectiva assumida, a rotina escolar articula-se à normas e operações “que podem ser decompostas em um conjunto de protocolos” e que “[...] é resultante de um conjunto de procedimentos que podem ser padronizados” (Melo *et al.*, 2019, p. 7). Os pesquisadores ressaltam que para efeitos desta pesquisa, delimitou o foco na atividade do professor partindo da seguinte premissa:

[...] para haver um professor capaz de fazer a rotina escolar acontecer, além das questões administrativas básicas, é preciso que esse professor esteja motivado, capacitado e com um compromisso sempre renovado com a busca de bons resultados escolares (Melo *et al.*, 2019, p. 7, grifo do autor).

Para atingir esse objetivo, os autores defendem a implementação de mecanismos de premiação como incentivo simbólico, investimentos na formação docente e a instituição de um sistema de monitoramento e avaliação do desempenho escolar. Destacam ainda que, devido à estabilidade funcional dos professores no serviço público, os diretores não possuem autonomia para compor suas equipes, o que, segundo os pesquisadores, justificaria a adoção de mecanismos internos de monitoramento e controle de qualidade baseados na colaboração entre os próprios colegas. Nesse sentido, os autores ressaltam a importância estratégica da formação continuada, argumentando que:

¹⁴ A referida pesquisa também está disponível no *drive* que contém os materiais do curso (webinários) (Goiás, 2021c).

Pois esse tipo de formação pode funcionar não apenas como elemento de motivação e sensibilização para a importância do compromisso com a aprendizagem, mas também como sistema de supervisão do trabalho escolar (Melo *et al.*, 2019, p. 8).

Além disso, os autores defendem que, para formar um professor competente, sua rotina de trabalho deve ser estruturada em dois ciclos temporais: o ano letivo e a dinâmica cotidiana da sala de aula, compreendendo dias, semanas e bimestres. Esses ciclos devem ser articulados pelo planejamento pedagógico, que exige do professor o domínio técnico-científico e pedagógico do currículo, bem como um conhecimento aprofundado sobre o aluno e seu contexto sociocultural. Assim, argumentam que a competência docente deve ser constantemente renovada – semanal, diária e anualmente – por meio de um processo contínuo e sistemático de formação continuada.

Um processo formativo pautado pela práxis considera os professores como sujeitos em contínuo desenvolvimento pessoal, profissional e político. Portanto, a formação continuada não deve se resumir ao acúmulo de cursos que apenas protocolam e estruturam o trabalho pedagógico com base em necessidades cotidianas e imediatas.

É fundamental reconhecer que os professores, enquanto trabalhadores da educação, ainda que seu trabalho não seja material, vêm sendo submetidos à lógica capitalista e à alienação, uma vez que sua formação inicial e continuada frequentemente não os capacita para compreender plenamente as finalidades educativas de sua prática pedagógica. Modelos formativos que monitoram e estruturam rotinas com base em avaliações externas e materiais didáticos estruturados contribuem para a formação do professor tarefeiro, reforçando a lógica da qualificação antecedente criticada por Arroyo (1999, p. 146):

Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as majorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores.

Ao elaborar essa crítica há mais de duas décadas, Arroyo (1999) destacou questões estruturais do “Ofício de Mestre”, enfatizando que não é possível modificar o papel social e cultural do educador a cada conjuntura, mas sim formar docentes considerando as dimensões permanentes da profissão. Para ele, os profissionais “formados ou deformados” nas últimas décadas têm demonstrado maior interesse por aprendizagens voltadas à execução de tarefas pontuais, priorizando a preparação para ações específicas, tornando-se meros tarefeiros:

Penso que uma das tarefas urgentes das pesquisas e análises, políticas e dos currículos de formação é superar a visão tradicional e avançar em outro olhar que leve as pesquisas, teorias, políticas e currículos na direção do que há de mais constante, mais permanente no velho e sempre novo ofício de educar, de humanizar de formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento. Não é essa a função social e cultural da educação básica e de seus mestres? Não é esse o subsolo, tão denso quanto tenso, do qual situou o ofício de mestre, a função pedagógica? (Arroyo, 1999, p. 153).

Diante disso, compreende-se que é necessário romper com a concepção tecnicista/neotecnicista de formação docente, que prioriza uma formação precedida por diretrizes rígidas e descontextualizadas. Defende-se, em contraponto, um modelo de formação continuada que valorize o contexto escolar como lócus de produção e socialização do conhecimento e que promova a emancipação de professores e estudantes, capacitando-os para compreender e transformar a realidade social marcada pela exploração do trabalho. A educação, nesse sentido, torna-se um instrumento essencial para a conscientização e para a luta por mudanças estruturais.

Bellato (2021), ao abordar o PAIC durante o webinar, afirmou que o programa conseguiu transformar a realidade educacional do Ceará por meio da premissa teórica da mudança da cultura profissional. Para que essa mudança ocorresse, foi necessária uma articulação entre formação, monitoramento e avaliação, o que resultou na supervisão permanente dos professores. A avaliação do desempenho escolar, além de prestar contas à sociedade, foi incorporada como instrumento contínuo de acompanhamento da prática docente. Dentro dessa lógica, os defensores do modelo argumentam que a fluência leitora representa um diagnóstico rápido e eficiente para medir a evolução do processo de alfabetização.

Bellato (2021) também destacou que as reformas educacionais fundamentadas no PAIC dialogam com conceitos da Ciência Política e da Administração, sobretudo no que tange à resistência às mudanças nas práticas pedagógicas e na cultura profissional estabelecida. Para Melo *et al.* (2019, p. 90), a gestão escolar e a gestão de sistemas educacionais são complexas, pois envolvem diferentes agentes com variados graus de autonomia e, principalmente, porque o processo de ensino e aprendizagem depende, em última instância, da qualidade e da intensidade da interação social entre profissionais da educação e estudantes.

Dessa forma, segundo Bellato (2021), no campo da educação, tem ganhado relevância a tipologia que diferencia desenhos de políticas públicas *top-down* e *bottom-up*. Segundo essa perspectiva,

[...] frequentemente entendida como uma disjuntiva que define, de um lado, políticas concebidas desde o vértice de uma burocracia, e que emprestam maior importância à decisão dos formuladores e, de outro lado, políticas que são concebidas como um processo que pressupõe uma retroalimentação contínua entre o que é decidido e o que é efetivamente realizado (Melo *et al.*, 2019, p. 90).

Os autores defendem, entretanto, uma abordagem pós-gerencialista, que busca um equilíbrio entre essas concepções e valoriza o profissionalismo, a cooperação e um sistema de lideranças compartilhadas.

No entanto, Shiroma (2018) argumenta que o gerencialismo, introduzido há décadas nas políticas públicas,

[...] difundiu-se como um “canto de sereia” associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades. No campo das políticas sociais, a introdução de novos marcos regulatórios combinou a descentralização com mecanismos de controle centralizado, inaugurando um novo modelo de gestão baseado na utilização eficaz dos recursos, [...] na área da educação, os neoliberais semearam um diagnóstico de que os problemas educacionais resultavam da “ineficácia” da gestão. Argumentavam que não faltavam recursos para a área, apenas eram mal geridos; faltava, portanto, profissionais (Shiroma, 2018, p. 92).

Dessa maneira, as ideias gerencialistas associam-se a mecanismos de controle, como os protocolos descritos na pesquisa de Dutra (2021), que, em essência, visam alinhar os processos de formação continuada com o monitoramento da aprendizagem. Nessa perspectiva, há ênfase em avaliações externas e na construção de uma cultura de responsabilização dos professores pelos resultados obtidos pelos estudantes.

No 3º Webinar, apresentou-se a palestrante Lilian Bacich, pedagoga (USP), mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP), doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP) e diretora da Tríade Educacional¹⁵, uma empresa de consultoria e formação de professores. Bacich (2021), discutiu sobre a *Formação continuada para professores alfabetizadores, pensada na perspectiva das metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais*, ressaltando em sua fala que possui vasta experiência no campo da alfabetização.

Bacich (2021) organizou sua fala em três blocos conectados entre si: metodologias ativas, ensino híbrido e personalização. Optou por partir das metodologias ativas por ser este tema mais abrangente e afunilou a discussão para o ensino híbrido e dentro deste, tratou sobre a personalização.

A palestrante fundamentou sua fala no livro *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma Abordagem Teórico-Prática* (2018), organizado por ela em parceria com José Moran. Logo em seguida, provocou os participantes, questionando se as metodologias ativas seriam apenas um novo modismo na educação. Para aprofundar essa discussão, citou dois

¹⁵ Na página da Tríade Educacional é possível acessar o currículo da equipe que compõe a empresa, recursos, cursos ofertados, entre outras informações. Disponível em: <https://www.triade.me/>. Acesso em: 09 jan. 2025.

grandes teóricos frequentemente associados às metodologias ativas: Piaget, com sua teoria da equilíbrio majorante, e Vigotski, com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Destacou que Piaget, como biólogo, compreendia a aprendizagem como um processo de desequilíbrio e reequilíbrio, enquanto Vigotski defendia a ideia de que o sujeito precisa ser provocado a aprender, mas a partir de elementos que ele consiga assimilar e realizar. Bacich (2021) ressaltou que, em ambos os casos, é essencial conhecer a faixa etária dos estudantes para propor atividades adequadas ao seu desenvolvimento.

Ao tentar aproximar as ideias desses dois teóricos, a palestrante desconsiderou um aspecto fundamental apontado por diversos pesquisadores, como Zoia Prestes (2010) e Newton Duarte (2004), que alertam para problemas nas traduções das obras de Vigotski no Brasil. Esses estudos indicam omissões e alterações nos textos originais, que comprometem a compreensão da essência do pensamento vigotskiano. Prestes (2010), por exemplo, denuncia que:

Um fato curioso é um agradecimento especial que os organizadores tecem a Jean Piaget “por seus comentários sobre a crítica feita por Vigotski às suas primeiras obras” (VIGOTSKI, 2005, p. XVII). No entanto, esses comentários de Piaget não estão no livro, o leitor não tem acesso a eles. E mais, enquanto o Capítulo 2, no original de Vigotski, que é um estudo crítico das ideias de Piaget a respeito dos problemas da fala e do pensamento na infância, contém 54 páginas, na versão norte-americana, o mesmo Capítulo 2, denominado pelos organizadores A teoria de Piaget sobre a linguagem e o pensamento das crianças 23, contém apenas 19 páginas. Seria uma mera condensação do texto do autor ou censura a algumas críticas que Vigotski faz a Piaget? (Prestes, 2010, p. 87).

Nesse sentido, Duarte (1996, p. 25) afirma categoricamente que Vigotski “não é interacionista nem construtivista”, contrariando grande parte das produções que buscam enquadrá-lo nessas perspectivas. O autor resalta que essa questão não se trata apenas de uma disputa terminológica, mas de um elemento essencial para a precisão conceitual. Ele esclarece que os rótulos frequentemente atribuídos a Vigotski não aparecem em suas obras nem nas dos demais membros de sua escola. Assim, o termo mais adequado para descrever sua abordagem é “Histórico-Cultural”, pois o que distingue essa teoria das demais é sua compreensão histórico-social do psiquismo humano (Duarte, 1996, p. 26).

Ao discutir os critérios para a classificação das correntes psicológicas, Duarte (1996, p. 27) argumenta que a distinção fundamental está na relação entre psiquismo e historicidade. Nesse sentido, ele observa que, quando se adota como critério a historização ou não do psiquismo, Piaget, Skinner e Freud encontram-se mais próximos entre si do que da psicologia da escola de Vigotski. Segundo o autor, o interacionismo baseia-se em uma epistemologia que trata o psiquismo de forma essencialmente biológica, o que o distancia da abordagem histórico-cultural.

Dessa forma, Duarte (1996) enfatiza que a Psicologia Histórico-Cultural não é uma vertente do interacionismo-construtivista. Ele argumenta que a questão central não se resume à simples incorporação do fator social, mas sim à compreensão da relação entre sujeito e objeto como uma interação historicamente situada, mediada por produtos sociais, que vão desde objetos concretos até conhecimentos historicamente acumulados. Por essa razão, classificar a teoria de Vigotski como interacionista seria distorcer seu núcleo teórico fundamental, pois isso contradiz a intenção primária de construir uma psicologia genuinamente histórico-cultural do ser humano (Duarte, 1996, p. 29).

[...] freqüentemente essa questão é mal interpretada, pois se afirma que trazer Vigotski para o interacionismo-construtivista seria trazer o social para essa corrente. O senso comum pedagógico expresso na matéria publicada pela Revista Nova Escola (Lagoa, 1994) já traduz isso, dizendo que Vigotski seria “uma pitada social no construtivismo” (Duarte, 1996, p. 29).

Para Duarte (1996), a concepção de social discutida acima se restringe à mera convivência e a processos intersubjetivos, o que não abarca integralmente a abordagem histórico-cultural. O autor enfatiza que Vigotski não reduz o social a essa dimensão, pois, além da interação entre sujeitos, sua teoria pressupõe uma interação historicamente situada, mediada por produtos sociais, que vão desde objetos concretos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos (Duarte, 1996, p. 25). Dessa forma, fica evidente que há dissonâncias entre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de Piaget e Vigotski, motivo pelo qual deve-se ter cuidado ao se tentar justapô-las como se fossem complementares.

Bacich (2021) também faz referência a David Ausubel e sua teoria da aprendizagem significativa, adotando um raciocínio semelhante ao utilizado para aproximar Piaget e Vigotski. Segundo a autora, Ausubel defende que as atividades devem ser propostas de acordo com o nível de desenvolvimento do sujeito, de modo que a aprendizagem ocorra de maneira progressiva e significativa. Para reforçar essa ideia, Bacich (2021) utiliza a imagem de um andaime, representando os diferentes níveis do processo de aprendizagem.

Ainda segundo Bacich (2021), a proposta de metodologias ativas parte de um propósito essencial: um desequilíbrio inicial provocado pelo professor, que desperta no estudante o desejo de aprender. Em seguida, o estudante é levado à ação, ou seja, a colocar a “mão na massa”. Esse processo ativo conduz à reflexão, a qual deve ser adequada à faixa etária dos estudantes, permitindo-lhes alcançar a compreensão do conceito. De forma esquemática, a autora sintetiza essa lógica nas seguintes etapas: “Propósito – Ação – Reflexão – Conceito”.

Na perspectiva apresentada, o protagonismo e a autonomia são elementos fundamentais. Entretanto, quando se trata de crianças em processo de alfabetização, é

necessário considerar que elas ainda estão no início do desenvolvimento de sua autonomia. Para complementar sua argumentação, Bacich (2021) recorre às contribuições de John Dewey, filósofo vinculado à tradição pragmatista, para quem a aprendizagem ocorre essencialmente pela experiência. Dessa forma, a autora considera que as teorias de Piaget, Vigotski e Ausubel constituem a base das metodologias ativas.

Bacich (2021) relaciona essa base teórica com a proposta do Ensino Híbrido, que, segundo a autora, consiste em uma abordagem que integra práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais com aquelas realizadas presencialmente com a mediação dos professores. Nessa perspectiva, ambas as propostas se complementam, mas apresentam especificidades distintas, sendo a principal delas a personalização do ensino, que coloca o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

A noção de personalização da aprendizagem, conforme delineada por Bacich (2021), contempla dois pontos de vista distintos: o do aluno e o da escola/educador. Sob a ótica do primeiro, a personalização corresponde à construção de um percurso de aprendizagem significativo, que, além de motivador, promova a autonomia e a liberdade do estudante. Já do ponto de vista da escola e do professor, trata-se da consideração das necessidades e interesses dos alunos, buscando criar trajetórias de ensino que estimulem o engajamento, o aprofundamento dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

A personalização ocorre quando, ao entrar em contato com diferentes experiências, desenhadas de acordo com as necessidades identificadas em toda a turma, os estudantes são envolvidos em propostas que fazem sentido para eles. Além disso, constroem conhecimentos coletivamente, ao interagirem com seus pares. O professor, nesse momento, não está mais na frente da turma, mas ao lado de grupos de alunos, ou acompanhando uma das experiências que considera mais desafiadora [...] (Bacich, 2019, n.p).

Libâneo (2022), por sua vez, propõe uma análise crítica da crescente difusão das metodologias ativas, evidenciando sua presença em documentos oficiais de orientação neoliberal e em instituições privadas de ensino. Segundo o autor, tais metodologias são caracterizadas por estratégias que buscam “tornar os alunos sujeitos autônomos e responsáveis por sua própria aprendizagem, em contraposição à atuação unilateral do professor, típica da pedagogia tradicional” (Libâneo, 2022, p. 107). Além disso, destaca que essas metodologias são frequentemente associadas às tecnologias digitais, sendo apresentadas como novas formas de aprendizado, ampliando o conceito de aula ao integrar ambientes virtuais e presenciais.

A partir de uma perspectiva histórica, Libâneo (2022) argumenta que há um equívoco em apresentar as metodologias ativas como uma inovação pedagógica, uma vez que esses procedimentos já fazem parte da história da pedagogia. Ele ressalta que essas metodologias

foram impulsionadas pelo movimento da Escola Nova no final do século XIX, período em que a sociedade ainda não era impactada pelas tecnologias da informação e comunicação. Assim, ao contrário do que sugere a pedagogia de inspiração neoliberal, essas metodologias não constituem, por si só, uma solução para os desafios educacionais contemporâneos, nem garantem, automaticamente, melhorias na aprendizagem dos estudantes e na formação dos professores. Também não devem ser entendidas como um novo modelo pedagógico universal, mas sim como uma alternativa pedagógico-didática para enfrentar desafios educacionais específicos, sem necessariamente terem um caráter “inovador” (Libâneo, 2022, p. 117).

Nesse contexto, o autor enfatiza que toda pedagogia deve utilizar “instrumentalidades adequadas”, incluindo diferentes metodologias de ensino, entre as quais as metodologias ativas e participativas. No entanto, a questão central envolve as finalidades educativas. Segundo Libâneo (2019, p. 117), os “defensores da flexibilidade neoliberal” utilizam essas metodologias conforme seus interesses alinhados a um projeto de sociedade voltado ao mercado, enquanto os defensores da reflexividade crítica as aplicam a partir de princípios voltados à formação crítica e emancipatória dos estudantes.

As metodologias ativas, com forte vínculo com a pedagogia das competências, são recomendadas por representarem meio eficaz de se lidar com situações de ensino-aprendizagem no plano operacional, no entanto, restringem o ensino a prover os alunos de artifícios para resolver problemas imediatos e práticos, minimizando o papel do conhecimento científico e, por meios dele, o desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos. A ênfase no fazer e no aprender fazendo leva a que o domínio dos conceitos fique subsumido ao domínio de competências operativas, pouco ajudando no desenvolvimento de capacidades reflexiva e da autonomia intelectual dos alunos. Este é o limite, por exemplo, da técnica denominada Aprendizagem Baseada em Problemas, uma das mais difundidas metodologias ativas (Libâneo, 2022, p. 117).

Enfim, para Libâneo (2022, p. 118), os educadores sociocríticos não compartilham de concepções de conhecimento instrumentais, utilitárias e relativistas, como aquelas existentes nos documentos curriculares atuais e amplamente disseminadas no meio empresarial. No entanto, o autor reconhece a importância de engajar os estudantes em atividades, considerar suas especificidades, estimular o trabalho colaborativo, possibilitar a construção do sentido das aprendizagens e adequá-las às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Contudo, ressalta que o ensino deve proporcionar a formação do pensamento teórico-conceitual dos estudantes, indo além da mera transmissão de conhecimentos tácitos e pragmáticos.

Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas não se restringem a questões meramente didáticas, mas possuem um caráter político, podendo tanto favorecer a manutenção da ordem vigente da sociedade quanto contribuir para sua transformação.

No 4º Webinário, a Dr^a Silvia Colello (2021) organizou sua fala a partir do eixo temático *Alfabetização: o quê, por que e como*, título do livro publicado no mesmo ano em que proferiu a palestra. A mediação ficou a cargo da professora Cíntia Camilo, que estruturou o diálogo por meio de uma entrevista com perguntas e respostas.

Colello (2021) inicia sua exposição utilizando, de forma ilustrativa, uma charge na qual a personagem Mafalda questiona a didática empregada por sua professora para ensinar o sistema de escrita alfabética. O questionamento decorre do fato de a professora utilizar textos cartilhados, em vez de textos que circulam no meio social e possuem sentido e significado para seus leitores. A partir dessa ilustração, a autora provoca uma reflexão entre os cursistas sobre o papel da linguagem escrita, contrapondo os conceitos de “escrita para a escola” e “escrita para a vida”. Ressalta que, durante muitos anos, a codificação e decodificação da escrita eram consideradas suficientes, mas que, com a virada para o século XXI, as demandas sociais se ampliaram, trazendo questionamentos sobre o papel da escola na formação do sujeito letrado.

A palestrante também cita Emilia Ferreiro, enfatizando sua defesa de que a escrita na escola é importante porque também o é na vida. A partir dessa premissa, Colello introduz sua argumentação em favor da perspectiva do letramento, apoiando-se nas contribuições dos estudos de Magda Soares sobre alfabetização e letramento. Segundo essa abordagem, a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém inseparáveis, uma vez que aprender a ler e escrever deve estar diretamente relacionado às práticas sociais de uso da escrita. Colello (2021) destaca estes dois conceitos da autora (Soares, 2012, p. 47):

- ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.
- LETRAMENTO: Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Ao ser questionada sobre quando a alfabetização começa e por que a criança deve ser alfabetizada até o final do 2º ano escolar, Colello (2021) enfatiza que esse processo se inicia desde o nascimento, quando a criança entra em contato com o mundo letrado e as práticas de escrita. Destaca que a aprendizagem da leitura e da escrita possui um percurso longo, e que, em uma situação ideal, na fase pré-escolar, a criança já estaria imersa em práticas de leitura e escrita, a depender de seu contexto socioeconômico e cultural. Na Educação Infantil, a criança passa por processos de estimulação e vivências que envolvem a língua escrita, e, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, ocorre a sistematização da alfabetização.

A autora defende que, diante de um trabalho sistemático, a maioria das crianças deveria conseguir se alfabetizar nesse período e, nos anos subsequentes, do 3º ao 5º ano, poderiam aprofundar e ampliar esse processo. No entanto, enfatiza a necessidade de flexibilidade,

garantindo a continuidade da alfabetização para aqueles que não se alfabetizaram na idade esperada. Caso contrário, argumenta que isso caracteriza uma forma de exclusão. Alerta, ainda, para o uso do termo “defasagem”, pois a aprendizagem pode ocorrer em tempos diferentes para cada indivíduo, ressaltando que nunca é tarde para aprender.

Colello (2021) complementa que o aprofundamento e a ampliação da alfabetização continuam ao longo da trajetória escolar, incluindo os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e até o Ensino Superior, mas sob diferentes perspectivas e gêneros textuais. Como exemplo, menciona que um estudante do Ensino Superior pode saber ler e escrever, mas não estar “alfabetizado” no gênero tese, por não dominar esse tipo específico de produção textual. Assim, defende que a alfabetização é um processo contínuo: sempre que um escritor reflete sobre a melhor forma de construir determinado texto, está ampliando sua alfabetização. Essa visão, contudo, não contraria a necessidade de um momento específico de sistematização da alfabetização, como ocorre no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, fase em que as crianças devem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabético.

A mediadora do encontro questiona Colello (2021) sobre quais concepções de língua, aprendizagem e desenvolvimento devem embasar o trabalho docente. Para fundamentar sua resposta, a autora apresenta as principais concepções difundidas na área, conforme suas pesquisas, organizando-as em dois grandes blocos, resumidos no Quadro 4.

Quadro 4 – Concepções mais difundidas

Empirismo	Inatismo
A língua escrita são letras, normas e regras que devem ser colocadas na cabeça do aluno de forma linear, cumulativa. Em sequência, primeiro as letras, depois sílabas simples, em seguida as sílabas complexas, de forma consecutiva a gramática e por fim chega-se ao texto, quando irá aprender a interpretar e produzir.	Esta valoriza o “dom”, a ideia de que a língua é algo que nasce com a criança, e que em determinado momento ela a exterioriza. Nesse sentido, o papel do professor é ajudar o aluno a “desabrochar” tal conhecimento.

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

No primeiro bloco da palestra, Colello (2021) menciona que, segundo a concepção empirista, a aquisição da língua escrita ocorre de forma linear e cumulativa. Para ilustrar essa visão, a autora recorre à imagem tradicional de uma escada, na qual cada degrau representa um avanço sucessivo e previsível no processo de aprendizagem.

Destaca-se essa referência utilizada por Colello (2021), pois permite estabelecer um contraponto com Bacich (2021), que também emprega a imagem da escada para representar o processo de aprendizagem. Entretanto, enquanto Colello (2021) critica essa visão linear, Bacich

(2021) a utiliza como argumento favorável à sua defesa das metodologias ativas. Dessa forma, evidencia-se a existência de uma certa dissonância de concepções de aprendizagem e desenvolvimento entre palestrantes do webinar, o que pode ter impacto na prática pedagógica, considerando que as concepções teóricas adotadas influenciam diretamente nas escolhas metodológicas dos professores alfabetizadores.

Em contraposição às concepções anteriormente elencadas, Colello (2021) apresenta a concepção interacionista, que, segundo ela, se apoia nas práticas construtivistas de Piaget, na abordagem histórico-cultural, tendo Vigotski como referencial, e na concepção de linguagem de Bakhtin (Quadro 5).

Quadro 5 – Concepções teóricas pedagógicas

Concepção de língua	Concepção de aprendizagem/desenvolvimento	Concepção de ensino
Em uma perspectiva discursiva, a língua não é simplesmente implantada na mente do estudante pelo professor, tampouco se trata de uma habilidade inata que apenas se exterioriza. Pelo contrário, a língua se constitui nos processos de interação, na troca de ideias e no engajamento ativo dos sujeitos em um universo discursivo. Esse universo é permeado por múltiplas manifestações linguísticas – falas, escritas e outros modos de expressão –, nas quais os estudantes não são meros receptores, mas participantes ativos, construindo significados de forma dinâmica e contextualizada.	O sujeito nasce com uma base cognitiva, e é na relação com o outro que ele amplia seus conhecimentos e se desenvolve. A aprendizagem não ocorre de forma linear e cumulativa, como em uma escada com passos sucessivos, mas sim de maneira interconectada, semelhante a uma teia, em que o avanço depende da capacidade de estabelecer relações entre diferentes conhecimentos e experiências. Cada sujeito, sendo único, aprende de maneira distinta, tornando o processo de aprendizagem plural e complexo, influenciado por múltiplos fatores sociais, culturais e emocionais.	O ensino ocorre por meio do processo dinâmico de ação e reflexão. O professor deve proporcionar experiências significativas aos estudantes, possibilitando que eles pensem sobre essas vivências, elaborem significados e desenvolvam consciência crítica. Nessa perspectiva, o papel do professor não se limita à transmissão de conhecimento, mas sim à estimulação, provocação e problematização, incentivando o estudante a questionar, explorar e construir ativamente seu aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nas concepções defendidas por Colello (2021).

Na segunda parte do Webinar, Colello (2021) aprofunda a discussão sobre as concepções que permeiam sua fala, respondendo a uma questão sobre o distanciamento entre teoria e prática pedagógica e seus impactos no trabalho docente. A palestrante destaca que essa é uma de suas principais preocupações e argumenta que mudanças significativas na educação devem partir da reflexão sobre as concepções que fundamentam o ensino. Para isso, defende a necessidade de clareza tanto sobre o que ensinar quanto sobre como os estudantes aprendem.

Colello (2021) critica os modelos de formação docente que apresentam metodologias prescritivas, oferecendo “receitas de como fazer” sem uma fundamentação teórica sólida. A falta dessa base teórica, segundo a autora, gera insegurança nos professores, que acabam tendo

dificuldades para tomar decisões fundamentadas sobre suas práticas pedagógicas. Assim, sem critérios claros para definir o que e como ensinar, a autonomia e a consistência do trabalho docente ficam comprometidas.

A palestrante reforça sua defesa da concepção interacionista ao longo de sua exposição, assim como Bacich (2021), buscando uma aproximação entre as contribuições de Piaget e Vigotski em uma perspectiva de complementaridade. No entanto, como já discutido anteriormente, com base em Duarte (1996), há divergências entre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento desses dois autores. O risco da justaposição dessas teorias, sem um aprofundamento crítico, pode comprometer a construção de uma práxis pedagógica verdadeiramente emancipatória.

Ao centrar a formação do estudante e do professor na tríade ação-reflexão-ação, corre-se o risco de desvalorizar o papel do docente, transformando-o em um mediador passivo do aprendizado. Nessa lógica, o professor deixa de ser o responsável pela definição das finalidades do ensino e pela escolha consciente dos conteúdos e métodos, transferindo para o estudante a responsabilidade sobre seu próprio percurso de aprendizagem. Esse modelo pedagógico pode reforçar desigualdades ao ignorar as condições concretas dos alunos e a necessidade de um ensino intencional.

Como material complementar do 4º Webinar, foram disponibilizados aos cursistas, via *drive*, uma entrevista da palestrante à revista *Nova Escola* (Teixeira, 2018), que discute esses temas com foco na Educação Infantil, e o *e-book* organizado por Mortatti e Frade (2014), *Alfabetização e seus Sentidos – O que sabemos, fazemos e queremos?*. A obra reúne produções apresentadas no I Congresso de Alfabetização, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2013, local escolhido em homenagem a Magda Becker Soares, onde foi professora.

No referido *e-book*, Colello (2013) aborda os sentidos da alfabetização, relacionando concepções teóricas com práticas pedagógicas. Para isso, propõe três perspectivas centrais para compreender a alfabetização: o sentido linguístico, que trata do que se ensina ao ensinar a ler e escrever; o sentido pedagógico, que reflete sobre o porquê ensinar a ler e escrever; e o sentido social, que investiga para que ensinar a ler e escrever. Esses aspectos também foram discutidos em sua palestra.

A autora enfatiza que, atrelada a esses sentidos, está a necessidade de um compromisso político com a educação. O professor tem o papel de ampliar as possibilidades de inserção social dos estudantes, garantindo-lhes voz e participação ativa na sociedade. Dessa perspectiva, a alfabetização não é uma responsabilidade exclusiva da escola, mas um desafio coletivo que

deve envolver toda a comunidade.

O 5º Webinar, intitulado *Alfabetização: direito da criança e dever de todos nós*, teve como palestrante a Dr^a. Mônica Correia Baptista, professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante do Fórum Mineiro de Educação Infantil. Como mediadoras, participaram Cintia Camilo e Alessandra Jácome, ambas professoras especialistas em alfabetização do Programa AlfaMais Goiás.

A primeira mediadora, Cintia Camilo, solicitou à palestrante que iniciasse sua fala posicionando-se diante do dilema: “Alfabetizar ou não na Educação Infantil?”, além de questioná-la se essa seria, de fato, a pergunta adequada a ser feita.

Baptista (2021) justificou que limitar o debate a essa questão não contribui para o avanço da discussão, uma vez que a resposta tem um caráter binário, podendo ser simplesmente sim ou não. Para ilustrar esse posicionamento, apresentou um exemplo hipotético no qual os professores fossem orientados a alfabetizar as crianças na Educação Infantil. A partir dessa diretriz, a palestrante analisou as possíveis consequências práticas no contexto da sala de aula.

Dando sequência ao exemplo, Baptista apontou que, diante dessa orientação, algumas posturas poderiam emergir entre os professores: (i) alguns poderiam afirmar que já alfabetizam, pois realizam treinos de escrita com as crianças; (ii) outros poderiam se opor à implementação dessa diretriz, recusando-se a adotá-la; e (iii) haveria também aqueles que alegariam já desenvolver um trabalho de alfabetização, pois utilizam a literatura e promovem reflexões sobre o sistema de escrita alfabética enquanto as crianças escrevem. Assim, a palestrante argumenta que a verdadeira questão a ser debatida não é se deve ou não haver alfabetização na Educação Infantil, mas qual é o papel dessa etapa no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

Para Baptista (2021), essa mudança na formulação da questão evidencia que a Educação Infantil tem, sim, um papel fundamental na apropriação da linguagem escrita pela criança. A palestrante compreende apropriação como o ato de tornar algo próprio, ou seja, quando a criança passa a utilizar a língua escrita de forma competente em seu cotidiano. Fundamentando-se na concepção de linguagem de Bakhtin, defende que a linguagem não se restringe à função comunicativa, pois também atua como um elemento transformador dos sujeitos.

Ainda discutindo o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil, Baptista (2021) destaca que esse processo se inicia desde os primeiros anos de vida e que um dos papéis do professor é incentivar as crianças a se interessarem cada vez mais pelo conhecimento. Para alcançar esse objetivo, ressalta a importância de (i) organizar a prática

educativa considerando os saberes prévios das crianças, (ii) elaborar propostas que lhes permitam construir novos conhecimentos, (iii) acompanhar continuamente esse processo de apropriação e (iv) garantir o interesse delas pelo aprendizado da escrita, sem tolher sua curiosidade.

Além disso, a palestrante enfatiza que há diferenças na forma como as crianças participam do processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pois essas etapas pertencem a ciclos formativos distintos, o que implica abordagens pedagógicas diferenciadas.

Na sequência, Baptista (2021) foi questionada sobre os princípios e fundamentos do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e seu ensino no Ensino Fundamental. Iniciou sua fala reafirmando que há diferenças no papel de cada uma dessas etapas da Educação Básica e defendeu uma relação solidária entre elas, e não a submissão da primeira à segunda. Além disso, destacou que a identidade da Educação Infantil está em construção e se constitui como um campo de disputas.

Dessa forma, a palestrante ressaltou que os professores que atuam na Educação Infantil devem se apropriar de conhecimentos que revelem quem são esses sujeitos, seus interesses, necessidades e como aprendem. Trata-se de compreender a criança em suas múltiplas dimensões, considerando os diferentes campos do conhecimento e o que está normatizado na legislação vigente.

No que diz respeito ao aspecto legal, Baptista citou a LDB (Lei nº 9.394/96), que define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e estabelece como seu objetivo a formação integral dos sujeitos, complementando a ação da família e da comunidade. Assim, argumentou que a forma como a criança apreende o mundo é global, o que exige uma educação de caráter integral, baseada em avaliações formativas para acompanhar seu desenvolvimento. A palestrante posicionou-se contra as avaliações classificatórias nessa etapa da educação, pois entende que esse modelo não dialoga com uma proposta de formação integral.

A partir desse princípio, Baptista (2021) destacou que o centro do processo educativo não deve ser o conteúdo a ser ensinado, mas as próprias crianças, e que a brincadeira é o grande eixo que fundamenta a prática pedagógica na Educação Infantil. Dessa maneira, o currículo dessa etapa deve considerar os sujeitos em suas múltiplas dimensões e garantir seus direitos de aprendizagem, que estão intrinsecamente ligados às práticas sociais mediadoras das interações entre as crianças, e não a lista de conteúdos preestabelecidos.

Sob essa perspectiva, o currículo da Educação Infantil compreende o conhecimento como um direito da criança, cabendo ao professor ampliá-lo e complexificá-lo. Quanto aos

fundamentos, Baptista (2021) referenciou Vigotski, argumentando que esse autor contribui para compreender que o significado atribuído pelos sujeitos ao mundo, por meio de símbolos e signos, é uma apropriação cultural construída na relação com o outro. A palestrante explicou que, inicialmente, as crianças reapresentam o mundo através de gestos, brincadeiras de faz de conta e desenhos, até começarem a compreender a linguagem escrita como uma das possibilidades de representação.

No segundo bloco da palestra, a mediadora Alessandra Jácome fez uma síntese da discussão realizada, pontuando elementos essenciais para responder à questão sobre os conhecimentos necessários aos professores para garantir os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Ela destacou alguns pontos que considera fundamentais: os professores precisam (i) conhecer as crianças em suas diferentes dimensões, (ii) compreender que os processos de aprendizagem se distinguem ao longo dos anos, (iii) entender as experiências prévias das crianças com a cultura escrita e (iv) ampliar, diversificar e complexificar essas experiências. A mediadora concluiu que, diante das exigências colocadas pela prática educativa, os professores que atuam na Educação Infantil precisam ter uma formação teoricamente sólida.

A partir dessa síntese, Baptista (2021) trouxe à discussão a identidade do profissional que atua na Educação Infantil, especificamente o professor ou a professora pedagogos. Ela argumentou que a definição desse perfil profissional representa um avanço, considerando a história dessa etapa da educação no Brasil. No entanto, ressaltou que é preciso analisar por que as professoras da Educação Infantil frequentemente buscam no Ensino Fundamental a sua identidade profissional. Baptista alertou para a perversidade desse fenômeno, tanto para as crianças quanto para os professores, pois se trata de ciclos de formação distintos. Ela enfatizou que as crianças da Educação Infantil não são apenas “menores” que as do Ensino Fundamental, mas têm interesses e necessidades diferentes, e que, ao buscar uma identidade vinculada ao Ensino Fundamental, as professoras acabam por desconsiderar essas especificidades.

Baptista (2021) salientou que é necessário romper com a ideia de uma Educação Infantil pautada pelos conhecimentos legitimados pelo Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Como exemplo, destacou que, no senso comum, “escola boa” é aquela que ensina a ler e escrever rapidamente. Essa visão recorrente faz com que muitas pessoas defendam que a Educação Infantil também precisa cumprir essa função, nos mesmos moldes do Ensino Fundamental.

Por fim, Baptista ressaltou a importância de desconstruir, junto às famílias, a crença de que quanto mais cedo as crianças se apropriarem da leitura e da escrita, melhor será o seu

desenvolvimento, e que essa apropriação deve ocorrer da mesma forma como é feita no Ensino Fundamental. Em contraposição, a palestrante defendeu que a Educação Infantil tem um papel fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita, mas esse papel deve ocorrer de maneira adequada às especificidades dessa etapa.

Outro apontamento feito por Baptista (2021) diz respeito à formação inicial do professor que atua na Educação Infantil, a qual, segundo ela, não contempla adequadamente as especificidades dessa etapa do ensino. Como exemplo, a palestrante citou a ausência de disciplinas que abordem o desenvolvimento dos bebês, ou seja, que tratem da gênese do desenvolvimento infantil, da indissociabilidade entre cuidado e educação, da complexidade do desenvolvimento infantil e do trabalho com a leitura e a escrita. Essa última questão, segundo Baptista, costuma ser apresentada apenas na perspectiva da alfabetização e do letramento voltados para o Ensino Fundamental, sem considerar as particularidades da Educação Infantil.

Em razão dessa lacuna na formação, Baptista argumenta que os professores acabam buscando referências no Ensino Fundamental, o que dificulta a construção de uma identidade docente própria para a Educação Infantil. Além disso, destacou a questão de gênero, afirmando que mais de 98% dos profissionais que atuam nessa etapa são mulheres. Ainda que seja desejável a maior participação de homens nesse campo, ela ressalta que essa inserção deve respeitar a história da profissão e sua construção identitária.

A palestrante também explicou que, quando se impõe que as crianças devem estar alfabetizadas até os 7 ou 8 anos de idade, essa exigência repercute na Educação Infantil, gerando uma pressão descendente sobre essa etapa. No entanto, se o objetivo for ampliar as experiências das crianças com a leitura e a escrita, o foco deve estar na gênese do processo, ou seja, em como as crianças iniciam suas experiências com a cultura do escrito e as expandem ao longo do tempo. Baptista defende que compreender esse percurso do desenvolvimento auxilia na prática docente. Por fim, enfatizou a necessidade de reconhecer as complexidades e desafios da docência na Educação Infantil, especialmente no trabalho com crianças pequenas e bem pequenas.

Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 85), ao analisarem o caráter humanizador da educação, argumentam que a constituição do indivíduo ocorre dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, em um ambiente democrático. Esses autores, ao se referirem ao documento da BNCC para a Educação Infantil, alertam para o fato de que os conhecimentos, habilidades e necessidades das crianças são tratados de forma segmentada, o que pode aproximar a BNCC de uma organização hierárquica de conteúdos e atividades que devem ser trabalhados pelos docentes.

Sob essa perspectiva, manifestam preocupação quanto à forma como os objetivos de aprendizagem foram estruturados na última versão da BNCC, pois entendem que essa organização pode levar professores e professoras a interpretar a pré-escola como uma etapa meramente preparatória para o Ensino Fundamental. Como exemplo, mencionam os objetivos relacionados à linguagem, que, dependendo da leitura feita pelos docentes, podem sugerir uma antecipação do ensino formal da leitura e da escrita, em detrimento das experiências mais amplas e contextualizadas que devem caracterizar a Educação Infantil.

Há fortes indícios de que a lógica das competências, na qual a BNCC foi proposta e organizada, conduz a uma aproximação da proposta para a educação de crianças de zero até cinco anos com a lógica assumida pelo ensino fundamental, que aparece segmentado em primeira e segunda etapa. Além disso, conduz para uma discriminação das crianças de até um ano e seis meses e ao esquecimento das crianças de seis anos, que ainda permanecem na educação infantil, respeitando a data de corte etário conforme indicação do CNE (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

Para os autores, essa forma de organização conduz à discriminação tanto das crianças de um a seis meses, quanto daquelas que já têm seis anos e permanecem na Educação Infantil em função do corte etário regulado pelo CNE. Além disso, demonstram que a versão final da BNCC-EI (Brasil, 2018) foi formulada sem diálogo com professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos, desconsiderando propostas unânimes nesse campo, como as que estavam previstas nas DCNs para formação inicial e continuada (Brasil, 2015a; 2015b). Os autores também frisam que o próprio texto da BNCC (Brasil, 2017) estabelece que esse documento não poderia ser considerado um currículo.

No entanto, conforme apontam Barbosa, Silveira e Soares (2019), aquilo que deveria servir apenas como referência acabou se tornando uma prescrição curricular, com tendência à homogeneização dos conteúdos e à reorganização da Educação Infantil a partir de 2018. Esse processo se consolidou com a criação, pelo MEC, do Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que promoveu a revisão, elaboração e implementação de currículos alinhados à BNCC em regime de colaboração entre os entes federativos, com apoio da UNDIME e dos Conselhos Municipais (UNCME).

Ressalta-se que não houve a intenção de relatar integralmente todos os conteúdos abordados nos Webinários, mas sim de destacar as questões que contribuem para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa e que, de forma direta ou indireta, corroboram para a apreensão da concepção de formação continuada adotada no Programa AlfaMais Goiás.

Ao revisitar os discursos dos palestrantes e os materiais disponibilizados aos cursistas, observa-se um ideário de transformação da escola que não surge no contexto específico da implementação do programa, mas sim em um movimento histórico, vinculado à necessidade de

enfrentar os desafios da alfabetização. Os palestrantes são unânimes ao destacar que tais desafios foram agravados durante a pandemia e que, portanto, exigem ações concretas.

O primeiro palestrante, Dutra (2021), ressaltou que, para transformar a escola, são imprescindíveis investimentos que garantam condições concretas de infraestrutura e de ordem econômica, chamando a atenção para a precariedade das escolas públicas. Também defendeu a necessidade da formação de professores, sugerindo que as boas práticas de escolas brasileiras devem ser valorizadas, em vez da adoção acrítica de modelos estrangeiros. No que se refere à alfabetização, apresentou uma concepção denominada “alfabetização completa”, sem, no entanto, esclarecer suas bases teórico-metodológicas.

O segundo palestrante, assim como o primeiro, não é professor alfabetizador, mas um pesquisador do CAED/UFJF, que apresentou um estudo sobre o PAIC-CE como uma experiência inspiradora. Segundo o relato da pesquisa, o programa conseguiu reverter dificuldades educacionais no Ceará por meio de protocolos que regulam a formação docente e a corresponsabilização dos professores pelos resultados dos estudantes. Nas duas palestras mencionadas, a formação de professores foi tratada como um elemento central. Na segunda, assume caráter redentora, capaz de, quase sozinha, modificar o quadro da alfabetização, desde que os docentes sigam rigorosamente os protocolos, garantindo que a “aula aconteça” por meio de uma rotina estruturada, do uso de materiais didáticos padronizados, do monitoramento das aprendizagens por avaliações externas e da premiação de resultados. Esse modelo evidencia a inspiração da proposta de formação de professores do Programa AlfaMais Goiás.

Nos 3º e 4º Webinários, observam-se dissonâncias e consonâncias nas bases teóricas apresentadas pelas palestrantes. As perspectivas defendidas por cada uma encaminham propostas de alfabetização que aparentam uma aproximação, mas que, quando analisadas mais detidamente, deixam transparecer concepções de alfabetização e de formação de professores diferentes.

É fundamental evitar a difusão acrítica de metodologias ativas, que possam favorecer concepções de conhecimento utilitaristas, relativistas e instrumentais, pois essas abordagens abrem caminho para a entrada de interesses empresariais na educação, por meio da oferta de materiais didáticos, plataformas interativas e outras soluções comerciais.

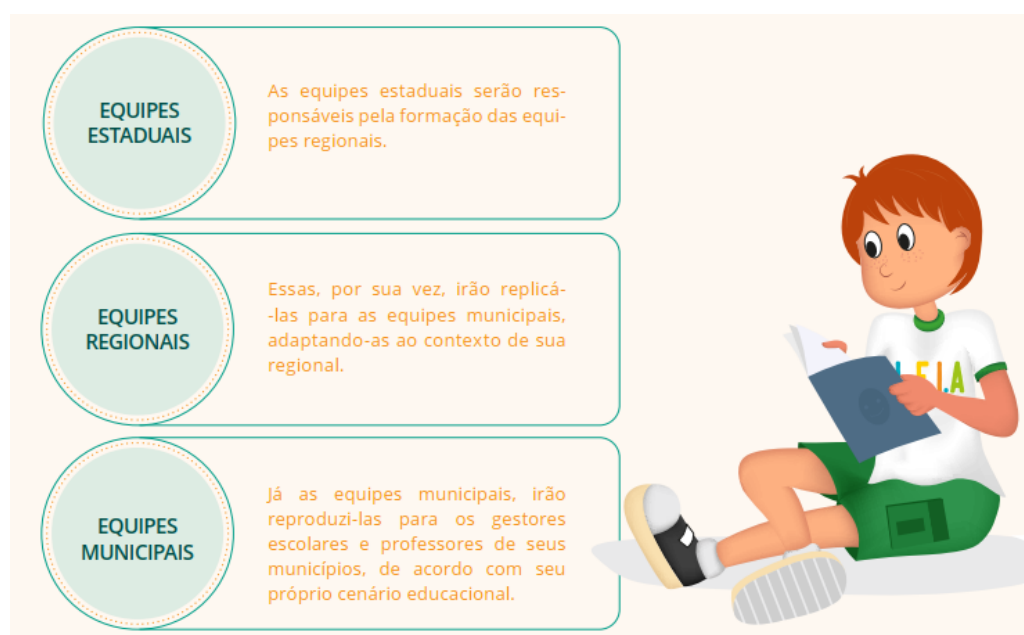
4.2.2 AlfaMais Goiás: Alfabetização como direito das crianças goianas – 2022

O Programa AlfaMais Goiás, conforme descrito no *Guia AlfaMais Goiás* (Goiás, 2023, p. 9), tem como objetivo garantir a alfabetização na idade certa em todo o território

goiano. Para isso, estrutura-se a partir de oito componentes institucionais que orientam suas ações: institucionalização, criação de incentivos, articulação e mobilização, comunicação e engajamento, desenvolvimento de capacidades, criação de material didático e metodologias, fortalecimento da gestão municipal, além de avaliação e monitoramento.

Dentre esses componentes, destaca-se o Desenvolvimento das Capacidades, dada sua relevância para a compreensão do objeto desta pesquisa. De acordo com o *Guia AlfaMais Goiás* (Goiás, 2023, p. 12), esse componente é estruturado por meio de uma proposta de formação alinhada ao currículo, aos processos avaliativos e ao acompanhamento dos contextos educativos e das aprendizagens dos estudantes. Seu público-alvo abrange gestores e professores da Educação Infantil, bem como do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A formação ocorre em uma cadeia hierárquica, na qual equipes estaduais, regionais e municipais são responsáveis pela capacitação dos agentes envolvidos, conforme sistematizado na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Desenvolvimento de capacidades



Fonte: Guia AlfaMais (Goiás, 2023, p. 12).

Essa proposta de estruturação da formação continuada orienta-se pelos mesmos princípios adotados no estado do Ceará, conforme estabelecido no documento *Para Alfabetizar na Idade Certa: Protocolos para Organização de Formação Continuada e de Incentivo ao Compromisso com os Resultados para Professores Alfabetizadores* (Melo et al., 2019), apresentado por Bellato (2021) durante o 2º Webinário. Esse modelo tem como referência as formações desenvolvidas no âmbito do PAIC, estruturadas em formato de cadeia, na qual o

processo inicia-se com o consultor e se estende até os professores da rede municipal. Em linhas gerais, as responsabilidades desses agentes, sistematizam em:

- (1) o consultor, à luz de conhecimento teórico específico e da análise da situação de ensino e aprendizagem da sua área de atuação, desenvolve propostas pedagógicas e orientações para o uso do material estruturado, organiza atividades práticas e através das formações capacita os formadores regionais a replicarem localmente a formação que recebem. [...]
- (2) os formadores regionais, como citado, devem replicar a formação recebida do consultor para os formadores locais. Nesse movimento, no entanto, devem ser feitas adaptações ao contexto de cada local. [...]
- (3) O formador municipal, por seu turno, oferece as formações e acompanha o trabalho do professor. Do mesmo modo como ocorre com o formador regional, cabe ao formador municipal adaptar a formação recebida às necessidades locais [...] (Melo; Burgos; Bellato; Palácios, 2019, p. 45-46).

O formato apresentado adota como principal estratégia a organização “em cascata”, na qual “os professores selecionados atuam como formadores de outros docentes, a fim de atingir um número cada vez maior de profissionais, muitas vezes não sendo vistos como produtores de conhecimento” (Frambach, 2018, p. 382). Nessa perspectiva, o professor aprende aquilo que deverá reproduzir ao formar seus pares. As críticas a essa configuração referem-se às suas implicações na qualidade dos processos formativos, pois os docentes passam a se perceber como “receptores de conteúdos a serem implementados na escola” ou, ainda, como meros facilitadores da reflexão entre seus colegas.

No âmbito do *Programa AlfaMais Goiás*, em 2022, as ações formativas abrangeram os 246 municípios goianos por meio do regime de colaboração entre estado e municípios. Dentre as atividades previstas, destacaram-se as formações voltadas para gestores escolares e professores, os quais, “providos dessa formação, [...] introduzirão as práticas aprendidas no cotidiano de suas respectivas escolas” (Goiás, 2023, p. 13). A perspectiva adotada no documento evidencia uma concepção utilitarista do conhecimento.

Ainda no mesmo ano, 187 gestores regionais e municipais participaram do *Curso Lyceum*, realizado de forma virtual, com 10 encontros totalizando 40 horas. *Lyceum* é um sistema privado de gestão educacional que, segundo a página de apresentação do site, oferece uma “solução digital e serviços completos para educação” em todos os segmentos educacionais. Assim, a formação continuada dos professores é tratada sob a lógica do mercado, alinhada à concepção neoliberal, em que a formação humana assume o caráter de mercadoria.

As formações no escopo do AlfaMais Goiás, naquele ano, foram estruturadas em quatro módulos, tendo como público-alvo professores alfabetizadores e da Educação Infantil, bem como equipes regionais e municipais.

A Equipe Estadual do programa é responsável pelo planejamento, organização e acompanhamento constante dos momentos formativos. Cada módulo lecionado é desdobrado, pelo processo de formação em rede, para os atores regionais, municipais e escolares. Ao final dos 4 módulos, mais de 15.000 professores foram formados e certificados (Goiás, 2023, p. 13).

A formação em rede, por meio de um processo de cascadeamento, teve início em fevereiro de 2022 e seguiu o modelo explicado por Gisele Faria, superintendente de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEDUC, em entrevista concedida a Juliana Carnevalli (2022), da *Agência Cora Coralina de Notícias*. Na ocasião, Faria detalhou que a formação foi estruturada em quatro módulos, organizados em três instâncias – estadual, regional e municipal – e teve como base o material complementar distribuído às unidades educacionais naquele ano: o *Livro do Professor* e o *Livro do Aluno* para o 1º e 2º ano, além do material *Planejamento Docente na Educação Infantil*, destinado aos professores dessa etapa de ensino.

Embora a proposta do programa indicasse um modelo de padronização, os documentos citados abaixo evidenciam que as formações foram organizadas de maneiras distintas nos municípios goianos, mantendo, no entanto, a carga horária prevista de 60 horas e a essência do programa. Como exemplo, o Parecer nº 08/2022 do Conselho Municipal de Educação de Cristalina/GO determinou que os encontros ocorressem em quatro módulos presenciais, com estudos complementares não presenciais, distribuídos entre março e dezembro. Já o Conselho Municipal de Educação de Luziânia/GO (2022) optou por dividir o curso em três módulos, assegurando igualmente a carga horária estabelecida.

De acordo com o *Projeto de Curso do Programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como Direito das Crianças Goianas* (Goiás, 2022), elaborado pela Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEDIEF) e pela Gerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (GEDIAI), o programa buscava fortalecer o regime de colaboração entre estado e municípios, promovendo a corresponsabilização desses entes quanto à melhoria do desempenho dos estudantes. O objetivo geral do projeto foi assim definido:

Implementar o Documento Curricular para Goiás – Ampliado, com ênfase no planejamento docente e no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na Educação Infantil (professores que atuam nos agrupamentos de 4 e 5 anos), e no Ensino Fundamental no fortalecimento do processo de alfabetização, tendo a criança como protagonista de sua aprendizagem (professores do 1º e 2º ano), instrumentalizando os professores para utilização do material didático complementar Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) (Goiás, 2023, p.2).

Neste estudo, o foco recairá sobre a proposta de formação continuada para os professores do 1º e 2º ano, uma vez que essa etapa constitui o objeto central da pesquisa. Isso não significa desconsiderar os impactos da extensão do programa à Educação Infantil, cuja

centralidade está na consolidação do processo de alfabetização. A opção metodológica justifica-se pela necessidade de um recorte mais delimitado, evitando análises superficiais.

Dessa forma, passa-se à análise específica da formação continuada proposta em 2022. O conteúdo programático do *Programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como Direito das Crianças Goianas* (Goiás, 2022) foi estruturado em quatro módulos:

- Módulo 1 – O currículo no processo de alfabetização: estrutura, diagnóstico e avaliação: abordagem da concepção de alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva apresentada no *Documento Curricular para Goiás Ampliado* (DC-GO Ampliado); estruturação do componente de Língua Portuguesa (competências, campos de atuação, práticas de linguagem e habilidades); diagnóstico e monitoramento das aprendizagens; introdução ao material didático *LEIA*, com foco nas Vivências 1 e 2.
- Módulo 2 – A Apropriação do SEA e o desenvolvimento da oralidade e da competência leitora: aprofundamento das Vivências 3 e 4 do *LEIA*, voltadas às práticas pedagógicas relacionadas à oralidade e ao desenvolvimento da competência leitora no 1º e 2º anos.
- Módulo 3 – A produção de textos no processo de alfabetização: exploração de diferentes gêneros textuais e compartilhamento de experiências pedagógicas entre os professores.
- Módulo 4 – Práticas exitosas em alfabetização no território goiano: retomada dos conceitos trabalhados ao longo da formação e socialização de práticas pedagógicas bem-sucedidas implementadas por professores alfabetizadores nos municípios.

Ainda segundo o projeto de formação continuada, as estratégias metodológicas tiveram como pressuposto a abordagem ação/reflexão/ação como eixo estruturante. Para tanto, destacaram-se as seguintes metodologias:

- estudo individual e coletivo de documentos, textos e demais materiais utilizados na formação;
- metodologias participativas como: World Café; debate regrado; sala de aula invertida; aquário, exposição dialogada, dentre outras;
- oficinas pedagógicas para atender a especificidade de cada público;
- vivências de situações pedagógicas envolvendo contextos de aprendizagens das turmas de Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, por meio de análise de vídeos e de imagens, de estudos de caso e da utilização do material didático complementar (*LEIA*);
- sistematização dos estudos por meio de planilhas, tabelas, mapas conceituais (Goiás, 2024c, p. 28).

Como procedimento avaliativo, utilizou-se a autoavaliação por meio de um instrumento específico, com o propósito de avaliar as metodologias empregadas e a apropriação dos conhecimentos pelos cursistas. Segundo o disposto no projeto analisado (Goiás, 2024c), essa estratégia visava à retomada e ao reforço dos saberes considerados essenciais ao longo do

processo formativo.

Nessa proposta de formação continuada, estruturada a partir do modelo de cascadeamento, os professores formadores regionais tiveram a responsabilidade de capacitar os professores formadores municipais, os quais, por sua vez, foram responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores do 1º e 2º anos. Dessa forma, os formadores participaram de momentos formativos baseados em um mesmo eixo temático, garantindo a uniformidade das diretrizes do programa. Essa estruturação pode ser constatada por meio da análise de imagens, vídeos de *lives*, anúncios, reportagens, entrevistas e demais materiais divulgados em sites das redes municipais de educação do Estado de Goiás, redes sociais e documentos publicizados no site oficial do AlfaMais, os quais compõem o corpus documental desta pesquisa.

O *I Encontro Formativo de Profissionais do Programa AlfaMais Goiás* da equipe regional, módulo I, foi realizado nos dias 7 a 10 de fevereiro de 2022¹⁶. Os encontros aconteceram no Auditório da Secretaria de Estado de Educação e no Umuarama Plaza Hotel em Goiânia/GO, conforme o *folder* da programação¹⁷. Esse momento formativo teve como público: articuladores, professores formadores da alfabetização, professores formadores da Educação Infantil e assessores pedagógicos, que se reuniram em um grandioso evento estruturado em formato de oficinas e palestras, as quais foram proferidas por profissionais externos, especialistas em alfabetização.

O eixo temático esteve alinhado às propostas elencadas no projeto de formação continuada do *Programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como Direito das Crianças Goianas* (Goiás, 2022), abordando aspectos como a implementação do programa, a avaliação diagnóstica na Educação Infantil como ponto de partida para o planejamento docente, a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental para garantir a alfabetização das crianças, a Leitura e Escrita na Alfabetização (LEIA) para o 1º e 2º anos e a relação entre o *Documento Curricular para Goiás Ampliado* (DC-GO Ampliado) (Goiás, 2020) e o processo de alfabetização.

Entre os especialistas convidados, destacou-se a participação do arte-educador Francisco Marques (Chico dos Bonecos)¹⁸, cujo objetivo foi demonstrar canções e brincadeiras que podem auxiliar no processo de alfabetização. Esse momento formativo foi marcado por música e movimento, com os cursistas sendo convidados a participar ativamente, reproduzindo

¹⁶ Anúncio da realização do I Encontro Formativo para os Profissionais do Programa AlfaMais Goiás foi realizado na página oficial do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed, 2022).

¹⁷ O *folder* com a programação do evento formativo *Alfabetização como direito das crianças goianas/2022* está disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2022/02/FolderProgramacao-6a8.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2025.

¹⁸ A Oficina *Canção, Brincadeira, Leitura*, ministrada por Chico dos Bonecos, pode ser vista no link: <https://youtu.be/XOZZnDphKRM?si=VO9QvbquEgxhc6Ce>. Acesso em: 8 fev. 2025.

os ritmos apresentados nas canções e brincadeiras. Além disso, para enriquecer o repertório dos formadores, houve a presença do grupo de contadores de histórias Caixa Cantada.

A professora Janaína Barros (2022) participou de dois momentos formativos: ministrou a palestra Alfabetização para Todos e conduziu a oficina Alfabetização na Idade Certa: Importância da Parceria entre Escola e Família. Nesta análise, dar-se-á ênfase à sua fala durante a oficina, dada sua relevância para compreender as concepções que fundamentaram a proposta de formação continuada em 2022, cujo principal norteador foi o material didático LEIA. Além disso, essa oficina encontra-se disponível na plataforma YouTube, possibilitando o acesso a todos que desejarem aprofundar-se no conteúdo.

Para introduzir o tema, a professora Janaína Barros apresentou-se como uma educadora com 22 anos de experiência, destacando o início de sua trajetória na educação quilombola, em classes multisseriadas. Segundo seu relato, sua jornada profissional costuma ser considerada inspiradora, o que acredita ter sido um dos motivos para o convite a participar da formação em Goiás. A professora organizou sua fala em três blocos temáticos: Bloco 1: Ser sujeito de aprender; Bloco 2: As dores do mundo; e Bloco 3: Ler e escrever como direito inegociável.

No primeiro bloco, “Ser Sujeito de Aprender”, Janaína Barros (2022) apresenta o perfil de quem aprende e de quem educa. Afirma ter analisado o LEIA, material de alfabetização do estado de Goiás, e organizado sua fala com base nele. No entanto, para estabelecer “vínculos” – termo utilizado por ela – dedicou mais de quarenta minutos a relatar sua trajetória pessoal e profissional, explicando como essa experiência se relaciona com o conceito de ser sujeito de aprendizagem.

Caracterizou-se como baiana, neta de ex-escravizados e indígenas, fundadores de uma comunidade onde foram construídas uma escola e uma igreja. Compartilhou um ensinamento de seu avô, segundo o qual “a escola só existe porque tem gente que precisa da gente” (Barros, 2021), e destacou outra frase dele: “toda família deve ter pelo menos três profissionais: um advogado para defender seus direitos, um médico para curar e um professor para libertar” (Barros, 2021). Contou ainda que seu avô enterrou seu umbigo na calçada de uma escola, pois, segundo sua crença, “onde o umbigo é enterrado, não se perde a essência” (Barros, 2021, 0h5min46s), momento que, segundo a palestrante, simbolizou o início da profecia de quem ela se tornaria.

Janaína Barros (2022) relatou que cursou o Ensino Fundamental em uma escola filantrópica mantida por padres, onde teve contato com autores como Eça de Queiroz, por meio da obra *O Crime do Padre Amaro*, e com a Coleção Vaga-Lume. Disse também ser apaixonada

por música. Aos dezesseis anos, mudou-se para São Paulo, onde fez cursinho (Ângulo) e foi aprovada com nota 9.4 no vestibular de Medicina da USP. No entanto, apesar de ter cursado o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola pública de São Paulo, não esclareceu em sua fala onde estudou nos primeiros anos dessa etapa. Destacou que sua aprovação foi motivo de orgulho para a Vila Mariana (Bahia).

Reafirmou a ideia da profecia de seu avô, pois, devido a fatores socioeconômicos, não conseguiu cursar Medicina. Retornou à sua cidade natal e a única opção de formação disponível era um curso de Pedagogia em um formato de aceleração, com carga horária reduzida para professores da rede pública. Assim, aos dezoito anos, em 2000, passou em um concurso para professores, começou a atuar na comunidade quilombola, em uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano, e ingressou no curso de Pedagogia.

Descreveu-se como uma jovem criativa, com domínio dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, mas que não compreendia como a criança aprendia. Afirmou que esse entendimento foi se consolidando ao longo de sua trajetória de pesquisa e prática docente. Dessa forma, considerou-se professora por destino e vocação, determinada a garantir a todos os alunos o direito inegociável de aprender.

Segundo seus relatos, sua trajetória profissional incluiu coordenação pedagógica e outras oportunidades, conquistadas por seu perfil de pesquisadora e estudiosa da educação. No entanto, escolheu permanecer na escola pública e dedicou-se intensamente à produção de materiais, orientações didáticas e tecnologias para subsidiar o trabalho docente. Confessou que, à época, não compreendia por que alguns professores sob sua coordenação se sentiam desrespeitados. Essa incompreensão levou-a a afastar-se temporariamente da profissão, solicitando licença sem remuneração. No entanto, devido à necessidade de sustento, retornou à docência e teve experiências reconhecidas na educação pública, incluindo prêmios nacionais e internacionais, além de destaque em reportagens da Rede Globo, o que reafirmou sua confiança na capacidade de transformar a educação pública.

Em sua fala, enfatizou que é possível fazer muito com poucos recursos, mas ressaltou que isso não deve ser interpretado como um argumento contrário aos investimentos na educação pública. Para ela, o foco deve ser “fazer mais e melhor com o que se tem” (Barros, 2021, 0h23min18s). Destacou que, embora a infraestrutura seja fundamental, a escolha do currículo, dos materiais didáticos e a formação dos professores também são determinantes para a qualidade do ensino.

Ilustrando sua fala, Janaína Barros (2022) narra seu encontro com Jorge Paulo Lemann, quando, a convite, esteve no Hospital Sírio-Libanês para compartilhar com médicos

sua experiência profissional. Seu objetivo era demonstrar que é possível realizar um trabalho educacional de excelência mesmo quando as condições não são ideais. Durante o evento, relatou ter sido desafiada pelo empresário, que a questionou sobre quando deixaria a escola na qual havia sido reconhecida como gestora exitosa. Em resposta, afirmou não ver motivo para sair de um “time que estava ganhando”. No entanto, segundo seu relato, Lemann rebateu, dizendo: “só não sai de time que está ganhando quem não sabe fazer outro time ganhar” (Barros, 2021, 0h25min06s). Essa provocação teria sido um impulso para buscar novos desafios, levando-a, por meio de concurso, a deixar a rede municipal e ingressar como coordenadora pedagógica em uma escola da rede estadual, a mesma onde havia estudado.

Janaína Barros listou os principais saberes que construiu ao longo de sua trajetória, afirmando que todos os alunos vão para a escola para aprender, que há aqueles que não precisam do professor, mas que há outros que necessitam de mais atenção, sendo que alguns precisam ser amados para conseguir aprender, pois são privados de direitos fundamentais. Para ilustrar, relatou uma experiência exitosa ao envolver um grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem em uma Olimpíada de Física, atividade que exigia conhecimentos complexos e investimento material para participação.

No encerramento dos blocos I e II, sintetizou sua fala destacando que o material LEIA só fará sentido se todos os envolvidos no processo formativo se tornarem “apaixonados por aprender” e tiverem empatia para alfabetizar. Acrescentou a necessidade de desenvolver um senso de humanidade e de praticar a “escuta generativa”, termo que utilizou para descrever uma escuta ativa que impulsiona ações pedagógicas embasadas no conhecimento. Segundo ela, esse tipo de escuta está diretamente relacionado à produção escrita das crianças, considerando não apenas a quantidade, mas também a qualidade e a organização textual.

A escolha por um relato descritivo dessa ação formativa busca evidenciar que a construção de uma carreira profissional – seja a de Janaína Barros ou a de qualquer outro professor – não é resultado de uma profecia, mas sim de um processo histórico influenciado por fatores sociais, culturais e econômicos. As escolhas profissionais, muitas vezes, não são inteiramente voluntárias, mas mediadas pelas oportunidades concretas disponíveis em determinado contexto.

Além disso, compreender os percursos feitos pelos professores ao longo da carreira implica reconhecer que as concepções que constroem são fruto das relações e interações estabelecidas em espaços formais e não formais. Assim, o sujeito produz sua história à medida que a história forma o sujeito, em um movimento dialético e contínuo. Dessa forma, Janaína Barros não cumpriu uma profecia, pois a história não se constitui por determinismos. A

professora que ela se tornou – e continua a se tornar – é resultado do que aprendeu em diferentes contextos, incluindo os saberes familiares e comunitários, a formação em escolas filantrópicas e públicas, a experiência no cursinho preparatório (Ângulo), além do contato com empresários da educação, como Jorge Paulo Lemann.

Ao longo de sua fala, suas posições por vezes se mostram contraditórias. Em alguns momentos, manifesta um compromisso com a luta pela garantia do direito ao conhecimento para todos. Em outros, reforça a ideia da meritocracia, o que, de certo modo, naturaliza as desigualdades sociais, levando à crença de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual – aquilo que, na prática, serve aos interesses da classe dominante.

No bloco III, Janaína Barros (2022), ao justificar a importância do material LEIA, apresentou um panorama da Educação Básica brasileira, destacando que 80% dos estudantes estão matriculados em escolas públicas, que o Brasil foi um dos países que manteve as escolas fechadas por mais tempo durante a pandemia e que, além dos problemas já existentes, surgiram novos desafios, como impactos emocionais nos estudantes e educadores, aumento do abandono e da evasão escolar, dificuldades de adaptação dos professores ao ensino remoto e a baixa proficiência, com índices de apenas 28% em Língua Portuguesa e 7% em Matemática, conforme dados do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020). Também ressaltou que, no ano de 2020, mais de cinco milhões de crianças e adolescentes entre seis e dezessete anos ficaram sem acesso à educação, segundo levantamento da UNICEF. Para ela, os mais afetados foram os filhos de pessoas analfabetas, em sua maioria negros e pobres.

A palestrante enfatizou que alfabetizar no estado de Goiás é uma posição política e que o caderno LEIA deve ser visto não apenas como um material didático, mas como uma ferramenta essencial para garantir o direito inegociável das crianças à aprendizagem. Nesse sentido, defendeu que a implementação desse material deve ser compreendida como parte de uma política pública voltada à equidade na educação.

Janaína Barros (2022) orientou os formadores quanto à importância de não impor o material “goela abaixo” aos professores, como ela mesma fez no passado, conforme relatado anteriormente, pois essa abordagem poderia gerar resistência. No entanto, também condenou a ideia de apenas “passar a mão na cabeça” e permitir que os professores continuassem a ensinar da maneira que já conhecem. Segundo ela, caberia à equipe de formadores oferecer apoio por meio do material didático e acompanhar os professores de perto.

A palestrante destacou, de forma sistemática, as ações necessárias por parte da equipe escolar, ressaltando a importância da busca ativa por estudantes evadidos, da reformulação de métodos pedagógicos, do planejamento baseado em dados e conhecimentos prévios para

intervenções mais eficazes, da busca contínua por novos saberes e do compartilhamento de intenções de forma clara e documentada. Além disso, enfatizou que a escola deve ser vista não apenas como um espaço físico, mas como um lugar de vínculos, o que só é possível quando se considera sua história e os sujeitos que a compõem.

Para Janaína Barros (2022), alfabetizar exige um esforço coletivo, que inclui reunir a equipe, planejar, refletir sobre o que torna a escola especial, assumir os dados de aprendizagem como base para a tomada de decisões e definir ações concretas para além do que já é realizado. Defendeu que um planejamento estruturado, com metas definidas e acompanhamento sistemático, é fundamental para garantir a qualidade da educação.

A palestrante afirmou que o material LEIA garante quatro elementos essenciais para o ensino da leitura e da escrita: contextualização da situação, levantamento de conhecimentos prévios (quantidade, qualidade e organização), produção inicial e de percurso, atividades variadas e produção final. Esses elementos compõem as sequências didáticas, denominadas “vivências”, estruturadas no material didático.

Além disso, ressaltou a importância da organização da rotina escolar, destacando a necessidade de propor atividades intencionais de leitura e escrita, compreendendo seus objetivos específicos e diferenciando-as adequadamente. Para ela, a escrita deve ser um processo autônomo do aluno, sem interferência inicial do professor, mas posteriormente revisada com sua intervenção. A escrita finalizada deve integrar o ambiente escolar como material de consulta e referência para que os estudantes revisem e aprimorem suas produções. Barros também abordou as condições necessárias para a alfabetização a partir do uso do material LEIA e a importância das intervenções pedagógicas bem direcionadas. Concluiu sua fala afirmando que os professores têm em suas mãos “o poder do bem e do mal”, ressaltando a responsabilidade do educador no processo de ensino-aprendizagem.

Esse momento formativo, conduzido por Janaína Barros (2022), foi marcado por narrativas de suas “experiências exitosas”, transmitindo a ideia de que o sucesso profissional dos professores estaria além de suas condições materiais de existência. Em sua perspectiva, os professores seriam os principais responsáveis pelo próprio êxito ou fracasso, o que se refletiria nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Em meio ao seu discurso, citou que “[...] há um consenso de que todos os alunos podem aprender mais (88%) e que os professores podem ser melhores do que são (84%)” (Todos pela Educação, 2017 *apud* Barros, 2022).

Reconhece-se a importância da formação continuada dos professores alfabetizadores para garantir o direito dos estudantes ao acesso à leitura e à escrita. No entanto, os desafios históricos enfrentados pela sociedade brasileira no campo da alfabetização e do letramento não

se restringem a aspectos didático-pedagógicos, mas também envolvem fatores econômicos, sociais, culturais e políticos. Dessa forma, estruturar formações continuadas baseadas exclusivamente em materiais didáticos, vivências, experiências pessoais e conhecimentos tácitos dos palestrantes significa adotar uma perspectiva fundamentada na epistemologia da prática. Esse modelo, diferentemente do que se propõe, não rompe com a reprodução das desigualdades sociais; pelo contrário, acaba por reforçá-las.

Ainda no ano de 2022, a equipe regional participou de outro momento formativo, que contou com a presença da professora Cláudia Costin (2022) como palestrante convidada. Seu extenso currículo inclui experiências como professora da Educação Básica, atuação ao lado de Paulo Freire, cargo de diretora global de Educação no Banco Mundial, docência em Harvard e diversas outras funções ao longo de sua trajetória profissional. Na ocasião, propôs-se a discutir o tema “Por que alfabetizar na Idade Certa?”.

Nessa exposição, a palestrante ressaltou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS-2030), enfatizando o objetivo relacionado à garantia de aprendizagem para todos. Justificou essa abordagem argumentando que, após o período pandêmico, o desafio dos professores alfabetizadores se ampliou. De acordo com dados da ANA (2016), 55% das crianças brasileiras matriculadas em escolas públicas já não saíam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para explicar esse cenário, apontou duas razões principais: a primeira, relacionada à cultura organizacional, refere-se às baixas expectativas em relação à aprendizagem das crianças mais pobres, baseadas em premissas como a piedade; a segunda, ao modelo de alfabetização adotado no Brasil nas últimas três décadas, fundamentado nas hipóteses de escrita de Emilia Ferreiro. De maneira categórica, Costin afirmou que, neste país, alfabetiza-se “errado”, e declara que é preciso quebrar o “tabu”, cujo nome, segundo ela, é este: *Emilia Ferreiro*. Frisou que é poético quando aquela pesquisadora diz que “é inato na criança aprender a ler e escrever, vamos levantar hipóteses do que está escrito [...]”, porém, reitera: “o método global, que é o que inspira a Emilia Ferreiro, não funciona” (Costin, 2022, 0h30min38s). Mencionou, ainda, uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, que indicaria que 60% dos filhos de famílias vulneráveis não se alfabetizam pelo método global. No entanto, enfatizou que a solução não está na substituição desse método pelo fônico, como proposto pela PNA (Brasil, 2019a).

Há evidências de dissonâncias quanto à fundamentação teórica dos especialistas convidados para formar os formadores. Ressalta-se que não se trata de buscar consensos unilaterais, mas de compreender a importância da clareza quanto às concepções de sujeito, aprendizagem, ensino, conhecimento e formação humana que embasam o programa, pois tais

concepções revelam as intencionalidades da formação.

Por outro lado, a fala dos convidados, consultores e formadores do programa deixa evidente uma concepção de formação continuada baseada na epistemologia da prática, ainda que, em diversas ocasiões, seja anunciada como práxis. Durante sua palestra, Cláudia Costin (2022) fez uma defesa explícita da formação continuada voltada para a prática, criticando duramente as universidades por não conseguirem estabelecer a “conexão” – termo utilizado por ela – entre teoria e prática. Para a palestrante, a formação continuada de professores não deve se limitar a palestras motivacionais, mas sim ser voltada à prática pedagógica. Segundo ela, “é formar para a prática” (Cláudia Costin, 2022, 1h03min28s). Complementou sua fala afirmando que, no Brasil, desvaloriza-se a prática e que é essencial debatê-la e refletir sobre ela. Para Costin, essa perspectiva estava presente no pensamento de Paulo Freire ao se referir à práxis.

No entanto, é importante retomar o que diz Paulo Freire sobre a prática:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (Freire, 1996, p. 43).

A prática referenciada por Paulo Freire (1996) não corresponde àquela apresentada nos guias de materiais e orientada pelos especialistas, mas sim àquela produzida pelo professor, que, em diálogo com seu formador, deixa de concebê-la sob uma perspectiva de saber ingênuo para uma abordagem crítica. A reflexão sobre a prática, nesse sentido, difere de uma lógica em que a docência é supervalorizada a partir do compartilhamento de práticas exitosas e da apresentação de diretrizes prontas em guias de materiais, frequentemente desprovidas de uma análise crítica. Assim, Freire não defende uma mera reflexão sobre a prática, mas sim uma reflexão crítica e transformadora.

A professora Cláudia Costin (2022), segundo seus próprios relatos, atuou como coordenadora do Prêmio Professor Nota 10 durante muitos anos e integra o júri do Prêmio Global para Professores, que premia os melhores educadores do mundo. Dessa forma, é uma defensora do compartilhamento de boas práticas e da valorização docente por meio de premiações.

A posição de Costin (2020) é de que a educação escolar precisa ser transformada para atender às demandas emergentes do século XX, que vêm se aprofundando no século XXI. Nessa perspectiva, professores e estudantes devem ser preparados para os próximos 25 anos, e, para isso, ela propõe algumas medidas, as quais podem ser sintetizadas da seguinte forma: implementação da BNCC, que define as aprendizagens essenciais; criação de uma Base

Nacional Docente, visando romper com o distanciamento entre teoria e prática na formação inicial e direcioná-la para o ensino por competências; ampliação das avaliações em larga escala, a fim de trabalhar com dados precisos sobre a aprendizagem e planejar melhor o ensino; e adoção do ensino híbrido, combinando aulas presenciais ministradas por professores capacitados em metodologias ativas e implementando o conceito de sala de aula invertida, em que as aulas expositivas seriam assistidas previamente em casa, enquanto a sala de aula seria utilizada para tratar conceitos a partir de problemas concretos.

As diretrizes que norteiam o Programa AlfaMais Goiás estão alinhadas à posição defendida por Costin, pois há uma clara intenção de implementar a BNCC, traduzida no *Documento Curricular para Goiás – Ampliado* (DC-GO Ampliado) (Goiás, 2020), incluindo a formação continuada de professores e a utilização de materiais estruturados a partir desse currículo, como o LEIA. Além disso, a avaliação em larga escala, por meio do SAEGO ALFA, permite monitorar a implementação do currículo a partir dos resultados dos estudantes. A proposta de metodologias ativas, com base no conceito de sala de aula invertida, também se encontra presente nas estratégias das ações formativas.

Dessa forma, a proposta de formação sistematizada no projeto de 2022 foi evidenciada nas falas dos formadores e consultores, deixando clara sua finalidade: a implementação do DC-GO Ampliado, com ênfase no planejamento pedagógico estruturado a partir do material didático LEIA e no monitoramento desse processo por meio da avaliação em larga escala SAEGO ALFA. Também ficou evidente uma concepção de formação continuada sustentada pela epistemologia da prática, uma vez que o modelo de cascadeamento resultou na replicação, tanto na rede estadual quanto na municipal, das instruções recebidas durante as ações formativas dos quatro módulos. Reportagens, materiais e imagens das formações, divulgadas por redes, unidades educacionais e professores, confirmam essa dinâmica e a centralidade conferida às avaliações, à fluência leitora e ao SAEGO ALFA, além do material didático como referência principal para o planejamento docente e a organização da rotina escolar estruturada.

4.2.3 Qualidade na educação goiana: acompanhamento de contextos e de aprendizagens – 2023

O 3º *Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (CNCA) (Brasil, 2023f) apresenta os resultados das ações cadastradas pelos estados e pelo Distrito Federal em seus *Planos de Ações do Território Estadual* (PATE), bem como as demandas dos municípios nos territórios estaduais. Segundo o documento, o PATE foi

desenvolvido como um instrumento de apoio ao *Plano de Ações Articuladas* (PAR), em seu quarto ciclo (2021-2024), visando à implementação das ações do CNCA por meio da colaboração entre os entes federativos. Essa estratégia abrange dois eixos fundamentais do programa: a formação de profissionais da educação, associada à melhoria das práticas pedagógicas e da gestão escolar, e a qualificação da infraestrutura física e pedagógica das escolas (Brasil, 2023f, p. 5).

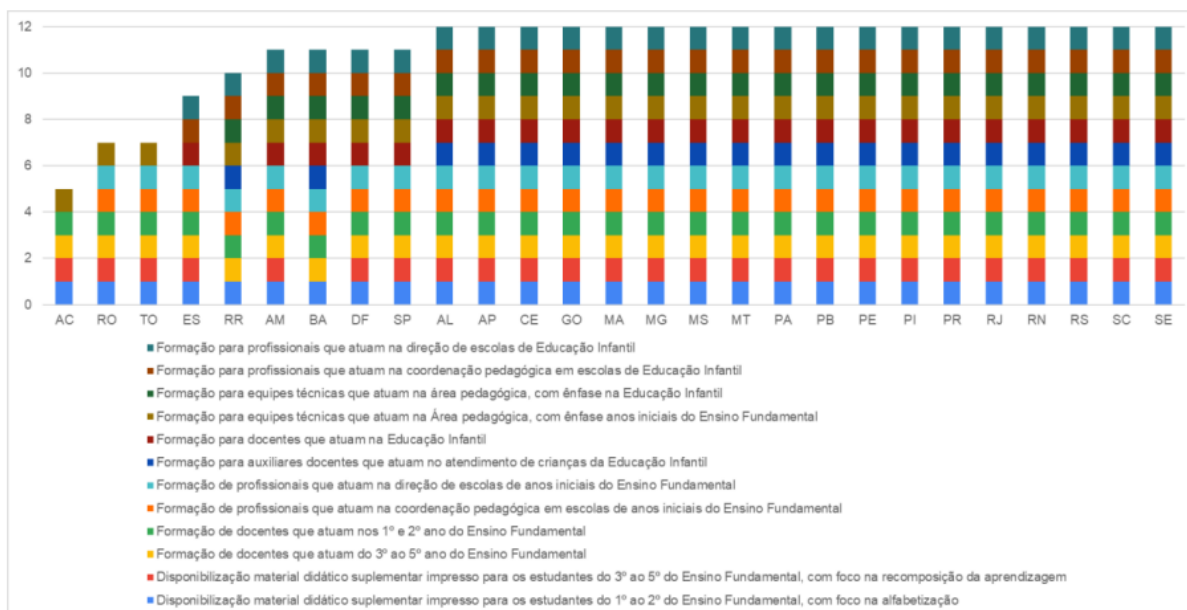
Na segunda seção do relatório, detalha-se o escopo e o processo de elaboração do PATE, realizado entre julho e outubro de 2023. Esse processo contou com a participação de todas as unidades federativas, além de 96,4% dos municípios brasileiros. O documento destaca que, para fins de oferta de assistência técnica e financeira da União aos entes federativos por meio do PAR, o PATE englobou um conjunto de 12 ações, sendo a maioria delas voltada à formação de profissionais da educação, enquanto outras se concentraram na melhoria da infraestrutura pedagógica das escolas.

Essa última iniciativa buscou viabilizar a disponibilização de materiais didáticos suplementares, tanto para apoiar o processo de alfabetização quanto para promover a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O planejamento e a execução dessas ações foram organizados para o biênio 2023/2024. A adesão ao programa, de caráter voluntário, implicou a responsabilização dos entes federativos pelo desenvolvimento e implementação das formações, bem como pela distribuição dos referidos materiais.

Ainda conforme o relatório, os estados e o Distrito Federal foram instados a fornecer informações detalhadas sobre o eixo de formação, abordando aspectos como os objetivos e metodologias adotadas, o formato das atividades, a carga horária distribuída entre momentos presenciais e remotos, além da definição das instituições responsáveis pela condução das formações (Brasil, 2023f, p. 8). No que se refere à qualificação da infraestrutura pedagógica, o levantamento buscou identificar a existência de materiais já disponíveis para distribuição pelas secretarias estaduais de educação, suas respectivas origens e a descrição detalhada do conteúdo disponibilizado.

O relatório aponta que o estado de Goiás foi uma das dezoito unidades federativas que cadastraram todas as 12 ações ofertadas no PATE, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Número de ações cadastradas no PATE por UF – 2023/2024



Fonte: 3º Relatório de Monitoramento do CNCA (Brasil, 2023f, p. 15), elaborado pelo MEC, com base no SIMEC/Módulo CNCA.

No ANEXO – PATE Goiás (Brasil, 2023f, p. 57-60) encontram-se sistematizadas as informações referentes às 12 ações ofertadas (Figura 5). Aqui, serão focadas as ações concernentes ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em função da delimitação do objeto desta pesquisa.

Figura 5 – Formação de docentes que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Formação de docentes que atuam nos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	
Metodologia da formação	As estratégias metodológicas propostas para esta formação parte do pressuposto que a ação/reflexão/ação é o eixo estruturante da formação continuada. Portanto, a necessidade de metodologias que possibilitem a efetiva participação dos cursistas, em um processo constante de articulação entre teoria e prática. Pauta-se ainda na estratégia de processos homólogos.
Objetivo da formação	Construir uma formação continuada para docentes que atuam no 4º e 5º ano, com foco na recomposição da aprendizagem com a finalidade de garantir que estudantes consigam desenvolver habilidades que não foram totalmente alcançadas durante o período de pandemia.
Formato	Híbrido
Carga horária	Presencial: 96h Remoto: 24h Total: 120h
Instituição responsável pela formação	Profissionais da rede estadual

Fonte: 3º Relatório de Monitoramento do CNCA (Brasil, 2023f, p. 58), ANEXO – PATE Goiás.

De acordo com as informações sistematizadas, a metodologia de formação adotada em 2022 foi mantida em 2023, estruturando-se no eixo ação-reflexão-ação e nas metodologias

ativas, com a articulação entre teoria e prática. Um diferencial foi a introdução da estratégia denominada *processos homólogos*, que parte do princípio de que os professores devem aprender da mesma forma que ensinam. No entanto, foi identificado um equívoco na definição do público-alvo da formação, pois o objetivo apresentado menciona a recomposição das aprendizagens para professores do 4º e 5º ano, enquanto a proposta inicial do programa estava voltada para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a carga horária, que em 2022 era de 60 horas em formato presencial, foi ampliada para 120 horas no modelo híbrido. Todas as ações formativas sistematizadas no ANEXO – PATE Goiás seguiram essa mesma estrutura, buscando alcançar os diversos agentes envolvidos no processo educacional, incluindo equipes pedagógicas, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, por meio da formação em cascadeamento.

O *Estudo Técnico Preliminar nº 4/2023 – SEDUC/SEF-05747* (Goiás, 2023) detalha a proposta de formação continuada do *Programa AlfaMais Goiás – Alfabetização como Direito das Crianças Goianas*. A temática de 2023 foi *Qualidade na Educação Goiana – Acompanhamento de Contextos*. Assim como no ano anterior, a formação foi estruturada em quatro módulos, atendendo cerca de 200 cursistas, entre os quais estavam articuladores, formadores em Educação Infantil, formadores em Alfabetização e formadores em Gestão da Rede Pública Estadual. Seguindo o modelo de cascadeamento, essa formação foi replicada para atender às 40 coordenações regionais, alcançando os 246 municípios goianos, com aproximadamente 4 mil unidades escolares, 38 mil professores e cerca de 337 mil crianças. Dessa forma, o documento enfatiza que a formação foi planejada para garantir o alinhamento entre todos os envolvidos no programa, visando a elevação dos índices de aprendizagem, a melhoria do fluxo escolar e a redução da defasagem educacional.

A continuidade da proposta de formação evidencia a manutenção da implementação do DC-GO Ampliado, com foco no planejamento pedagógico, no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, bem como na instrumentalização dos professores para a utilização do material didático LEIA. O estudo técnico também projetou a contratação de uma empresa especializada para a realização das formações, prevendo uma série de serviços, incluindo hospedagem, alimentação, disponibilização de auditórios e salas de coordenação, equipamentos, confecção de materiais gráficos e institucionais (como camisetas, bolsas e banners), além da contratação de palestrantes e formadores.

O modelo de formação adotado pela SEDUC-GO contou com investimento financeiro na capacitação das equipes formadoras nos níveis estadual, regional e municipal. Essas equipes tiveram acesso a palestrantes externos provenientes de instituições públicas e privadas, os quais

contribuíram, em maior ou menor grau, para ampliar as reflexões sobre as propostas educacionais do programa. Entretanto, grande parte das discussões permaneceu centrada na prática pedagógica. Na ponta do processo, os professores dos anos iniciais e seus coordenadores pedagógicos receberam as replicações das formações. Não se trata de desqualificar o trabalho dessas equipes, mas sim de analisar a estrutura e as concepções formativas do programa, bem como suas finalidades educativas para além do que está explicitado nos documentos oficiais.

A palestra de abertura, intitulada *Qualidade na Educação Goiana – Acompanhamento de Contextos e de Aprendizagens*, foi proferida por Ana Cláudia Cipriano. De acordo com as informações divulgadas sobre sua formação, a palestrante é analista de projetos na área de Primeira Infância, Neurociências e Comportamento da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Sua trajetória acadêmica inclui graduação em Farmácia-Bioquímica, doutorado em Ciências Fisiológicas e pós-doutorado em Neuroanatomia. Sua abordagem partiu do campo da neurociência para discutir as contribuições dessa área para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A palestrante destacou a importância de evitar uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, argumentando que as crianças não deixam de sê-lo ao ingressarem na escolarização formal.

A partir da análise de dados de avaliações externas, Ana Cláudia Cipriano procurou sensibilizar os cursistas para a ideia de que a pré-escola tem impacto direto nos resultados dos anos iniciais, especialmente no desenvolvimento da proficiência em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Em sua fala, enfatizou que a Educação Infantil deve ser compreendida como um fator determinante para o sucesso das crianças no Ensino Fundamental. Também apontou desafios para a implementação da BNCC, defendendo que os projetos pedagógicos precisam ser qualificados, o que, em sua perspectiva, significa garantir propostas com intencionalidade educativa, respeito aos ritmos e necessidades das crianças, valorização do brincar e das múltiplas formas de expressão, além da promoção de experiências significativas.

Para a efetivação de projetos pedagógicos qualificados na prática, é essencial que haja um alinhamento de expectativas entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso implica considerar as curiosidades das crianças, estabelecer um diálogo contínuo com as famílias sobre suas expectativas em relação à escola e, ao mesmo tempo, esclarecer o que a equipe pedagógica espera da participação das famílias nesse contexto.

Ainda discutindo o conceito de projetos pedagógicos qualificados, Cipriano (2023) diferencia duas abordagens pedagógicas: a *Pedagogia da Transmissão* e a *Pedagogia da Participação*. A primeira, segundo ela, tem como centralidade o professor, com um foco mais direto nos resultados. Já a segunda enfatiza a pesquisa e a resolução de problemas, priorizando

o processo de aprendizagem. Para a palestrante, há evidências de que esse segundo modelo gera impactos mais significativos em longo prazo. No entanto, ela aponta que a maior parte das escolas ainda se orienta pela pedagogia da transmissão, o que, em sua visão, compromete a expansão da educação com qualidade.

Cipriano (2023) argumenta que a expansão da educação com qualidade depende de espaços adequados e de práticas pedagógicas contextualizadas, adaptadas a cada realidade. Para ela, crianças pequenas aprendem essencialmente por meio do concreto e das experiências vivenciadas, sendo somente a partir dos 11 anos que conseguem lidar melhor com abstrações. Dessa forma, considera essencial priorizar processos pedagógicos baseados na interação e na criação de experiências socioemocionais positivas. Além disso, ressalta a necessidade de respeitar as diferenças entre as crianças, garantir acesso a materiais e brinquedos adequados a cada faixa etária e valorizar as brincadeiras como elemento estruturante da aprendizagem. Por fim, destaca a importância da formação continuada de professores e demais profissionais da educação como meio de assegurar a expansão da educação com qualidade.

No que se refere à avaliação na Educação Infantil, Cipriano (2023) a considera um elemento fundamental para monitorar a qualidade educacional. Nesse sentido, distingue duas dimensões da avaliação: a institucional e a avaliação das crianças. A primeira abrange insumos e processos, podendo ser realizada por meio da autoavaliação ou de avaliações externas. Já a segunda, que trata do desenvolvimento das crianças, é conduzida de maneira diferenciada. No Ensino Fundamental, essa avaliação ocorre por meio de provas, enquanto na Educação Infantil ela se dá por meio da documentação pedagógica das crianças, elaborada pelo professor. Cipriano defende a avaliação da qualidade externa pautada nos processos, pois acredita que esse tipo de avaliação é um preditor do desenvolvimento infantil. Para ela, essa abordagem fornece subsídios para a tomada de decisões por parte dos gestores públicos, promove reflexões que levam à melhoria da qualidade educacional e possibilita um controle social mais eficaz dos investimentos na educação.

Observa-se, na fala da palestrante, uma ênfase no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, na adequação das atividades às suas fases de desenvolvimento e na valorização da criança como protagonista do seu aprendizado, construindo conhecimento por meio da própria experiência. No entanto, essa abordagem parece reduzir o papel do ensino, que é uma função essencial da escola. Diante disso, torna-se necessário esclarecer o que significa qualidade na educação sob uma perspectiva crítica.

Nessa direção, entende-se que o conceito de qualidade na educação nem sempre encontra um consenso, pois, com frequência, não é explicitado com o rigor necessário. De

acordo com Paro (2007), a definição de qualidade depende, antes de tudo, dos objetivos atribuídos à educação. Dessa forma, não é possível falar em qualidade sem antes definir o que se entende por educação. Em sua concepção, a educação é a “atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação da cultura produzida historicamente, construa sua própria humanidade” (Paro, 2007, p. 16). Essa perspectiva se fundamenta na ideia de que o ser humano se forma por meio da interação com a natureza e das relações sociais, reforçando que a qualidade da educação não pode ser dissociada de seu papel histórico e social.

Nessa perspectiva, o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ocorre por meio da educação, e, sendo esta formalizada, a instituição escolar se configura como o espaço prioritário para os processos de ensino e aprendizagem. A escola, portanto, deve cumprir dois objetivos fundamentais que se desdobram em uma dupla dimensão: individual e social. No âmbito individual, a educação deve proporcionar ao estudante o conhecimento necessário para seu desenvolvimento pessoal, capacitando-o para usufruir dos bens sociais e viver plenamente. Já no aspecto social, sua função é formar cidadãos aptos a contribuir para a sociedade, preparando-os para atuar na construção de uma ordem social mais justa, promovendo o bem-estar coletivo e fortalecendo os princípios democráticos (Paro, 2007, p. 16).

No entanto, Paro (2007) observa que a escola pública, na prática, muitas vezes se distancia desses objetivos ou até mesmo os contradiz. No que diz respeito à dimensão individual, a escola frequentemente negligencia a educação voltada para o bem-estar do estudante, adotando práticas que tornam o aprendizado penoso e retiram o prazer de aprender. Dessa forma, assume um viés credencialista, priorizando exames, aprovações e a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação ampla e significativa. Quanto à dimensão social, a escola se omite diante das problemáticas sociais, justamente quando sua atuação seria mais necessária. Além disso, seu currículo frequentemente se restringe a uma abordagem informativa, deixando de lado a formação ética e a educação para a democracia, como se essas responsabilidades fossem exclusivas da família.

Segundo Paro (2007), a ineficácia da escola em promover uma educação voltada para a democracia e o bem-estar individual decorre da falta de um conceito rigoroso de qualidade educacional e do desconhecimento da importância social da escola pública nesse contexto. Além disso, aponta que a formulação das políticas educacionais frequentemente ignora a realidade concreta das escolas e a atuação de seus agentes.

Dessa forma, ter a educação para a democracia como um componente essencial da qualidade do ensino significa, antes de qualquer coisa, não restringir a noção de democracia a

uma formação voltada apenas para o consumo e os direitos individuais. Com base nas proposições de Benevides (1998), Paro (2007, p. 40) identifica três elementos indispensáveis para uma formação verdadeiramente democrática: a formação intelectual e informativa, que permite ao sujeito tomar decisões conscientes e evita a perpetuação das desigualdades sociais; a formação moral, vinculada aos valores republicanos e democráticos, promovendo a consciência ética; e, por fim, a educação do comportamento, que deve ser cultivada desde os primeiros anos escolares, fundamentada na tolerância às diferenças, na cooperação ativa, na defesa do bem comum e no desenvolvimento do interesse coletivo em detrimento do individualismo. Assim, para concretizar um projeto educacional de qualidade, é fundamental considerar suas finalidades, a realidade das escolas, as práticas pedagógicas, os agentes envolvidos no ensino e as interações estabelecidas nesse espaço.

Diante desse cenário, busca-se compreender de que maneira a formação continuada dos professores, no ano de 2023, abordou o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes em Goiás. Para isso, pretende-se analisar os mecanismos utilizados nesse acompanhamento, sua relação com a qualidade educacional pretendida e os sentidos e significados dos processos avaliativos empregados para mensurar a alfabetização no estado.

O primeiro passo nessa análise consiste em explicitar os elementos estruturantes da proposta de alfabetização materializada nos documentos orientadores da política educacional em Goiás, particularmente no Programa AlfaMais Goiás, cuja principal referência é o DC-GO Ampliado. A formação continuada voltada para professores alfabetizadores no contexto do programa AlfaMais Goiás – *Qualidade na Educação Goiana: Acompanhamento de Contextos e Aprendizagens*, em 2023, teve como principal objetivo a implementação desse documento curricular. Dessa maneira, durante as ações formativas, buscou-se consolidar a compreensão da perspectiva enunciativo-discursiva assumida oficialmente, partindo do estudo sobre a estrutura do componente curricular de língua portuguesa. Esse processo formativo ocorreu no módulo I e foi conduzido pelo professor Dr. Eleone Ferraz Assis, pós-doutor em Estudos Linguísticos pela UFG, doutor em Letras pela UERJ e mestre em Letras pela PUC-GO. O conteúdo dessa formação está disponível na plataforma *YouTube*, no mesmo canal que disponibiliza a palestra da professora Ana Cláudia Cipriano (2023).

Assis (2023) apresenta o DC-GO Ampliado como um documento normativo e detalha a estrutura do componente curricular de língua portuguesa, cuja centralidade recai sobre o texto. Esse documento organiza a linguagem em diferentes gêneros textuais que circulam nos chamados *Campos de Atuação*, divididos em: Vida Cotidiana, Artístico-literário, Práticas de Estudo e Pesquisa e Vida Pública. Para cada um desses campos, são propostos objetos de

conhecimento – conceituais, procedimentais e atitudinais –, que possibilitam o desenvolvimento das habilidades previstas para cada etapa do ensino, articuladas por meio das práticas de linguagem: Oralidade, Leitura, Análise Linguística/Semiótica e Produção de Texto.

Na perspectiva enunciativo-discursiva, conforme destacado por Assis (2023), o texto ocupa uma posição central no ensino, de modo que o trabalho pedagógico deve iniciar e concluir-se com ele. Nesse contexto, a linguagem é concebida como uma atividade interativa entre sujeitos, materializando-se em práticas sociais que possuem uma intencionalidade comunicativa. Além disso, a linguagem é composta por signos significativos que se concretizam em enunciados, ou seja, toda expressão linguística carrega um significado específico para alguém. Essa abordagem também enfatiza a organização dos gêneros textuais, que possuem características composicionais, estilísticas e temáticas intrínsecas, constituindo elementos indissociáveis da prática pedagógica.

Assim, conforme apresentado por Assis (2023), adotar essa perspectiva na alfabetização significa eleger o texto como eixo central do ensino, compreendendo que ele se constrói por meio de interações e que sua estrutura reflete os gêneros discursivos, os quais possuem organização própria e são indissociáveis do contexto social em que circulam.

Segundo Assis (2023), com base em autores como Voloshinov (1929/2009), Schneuwly (1994) e Riestra (2006), o trabalho pedagógico com os gêneros textuais deve ser estruturado em três dimensões sequenciais. A primeira é a dimensão comunicativa, que corresponde ao uso do gênero discursivo materializado em um texto inserido em uma situação real de comunicação. A segunda é a dimensão do conteúdo, que diz respeito ao sentido que esse texto carrega. Por fim, há a dimensão linguística, que se refere à sua forma e estrutura textual.

Dentro dessa abordagem enunciativo-discursiva, Assis (2023) sintetiza os fundamentos dos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização em quatro aspectos principais. O primeiro destaca que a linguagem se constitui como um processo interativo no qual os sujeitos utilizam signos linguísticos significativos, materializados em enunciados que circulam socialmente. O segundo aspecto trata da função dos gêneros textuais como índices sociais que orientam a comunicação com base no contexto de produção, nos sujeitos envolvidos, no motivo da comunicação e na intencionalidade discursiva. O terceiro aspecto se refere à relação da linguagem com seus determinantes históricos e sociais, enfatizando as práticas discursivas dos sujeitos mediadas pela oralidade, leitura e escrita. O último aspecto reforça que o texto deve ser tanto o ponto de partida quanto o de chegada das atividades pedagógicas, consolidando seu papel central na alfabetização.

Essa perspectiva de alfabetização assumida pela SEDUC/GO e que está materializada no DC-GO Ampliado reúne as concepções de linguagem e alfabetização oficializadas na BNCC, documento este, amplamente criticado por vários pesquisadores, como já discutido em outra seção desta pesquisa.

Em relação a essa crítica, Machado e Lopes (2022) destacam estudos de alguns autores. Ressaltam que, no Brasil, Smolka (1999), Goulart (2020) e Geraldi (1997), entre outros, vêm produzindo conhecimento sobre alfabetização e ensino da língua portuguesa há mais de três décadas. Tais produções permitem aos pesquisadores analisarem criticamente a seção destinada à alfabetização na BNCC, no que concerne à perspectiva enunciativa-discursiva.

A análise de Machado e Lopes (2022) evidencia que a BNCC apresenta inconsistências em sua formulação, sobretudo na seção destinada à alfabetização. Embora o documento afirme que as práticas de linguagem devem ocorrer de forma contextualizada, sua estrutura curricular não favorece essa abordagem. As autoras apontam que a perspectiva enunciativa-discursiva, declarada como princípio orientador, entra em contradição com as próprias diretrizes curriculares estabelecidas, uma vez que os conteúdos, habilidades e objetivos descritos não dialogam efetivamente com essa concepção.

Em vista disso, as autoras entendem que é um documento com “contradições, lacunas e equívocos [...]” (Machado, Lopes, 2022, p. 52). A partir da análise documental, evidenciam que mesmo declarando que as práticas de linguagem dar-se-ão de forma contextualizada, a estruturação curricular apresentada não favorece tal constituição. No que se refere à perspectiva de linguagem e de alfabetização assumida, esta também entra em contradição com as orientações curriculares descritas ao longo do documento, uma vez que os conteúdos, habilidades e objetivos a serem alcançados não dialogam com a perspectiva enunciativa-discursiva. Portanto, consideram que

[...] o documento constitui um retrocesso em relação à compreensão dos processos de alfabetização, uma vez que centraliza os aspectos formais do ensino e da aprendizagem da língua escrita que, em última instância, canaliza o trabalho escolar para o tratamento da língua como código, deixando a complexidade da linguagem e do sistema linguístico em segundo plano (Machado, Lopes, 2022, p. 59).

Machado e Lopes (2022) reafirmam que a concepção enunciativa-discursiva se concretiza apenas em práticas alfabetizadoras contextualizadas e vinculadas à cultura escrita, de modo que as ações formativas tenham impacto para a vida. Nesse contexto, destacam as críticas de Gontijo, Costa e Perovano (2020) quanto à redução da alfabetização à mera aprendizagem técnica da escrita e à formação de sujeitos ajustados à ordem social.

Seguindo essa linha, Albuquerque e Costa (2021) também questionam a abordagem restritiva adotada pela BNCC, centrada na codificação e decodificação, com implicações na qualidade da educação e na formação dos sujeitos. Além disso, apontam como problemática a redução do tempo destinado à alfabetização infantil, de três para dois anos, o que, apesar do discurso de valorização das diferenças, acaba por desconsiderá-las, aligeirando a um processo naturalmente complexo.

Machado e Lopes (2022) reúne vários estudos críticos sobre a BNCC, alguns deles já tendo sido mencionados em outras seções desta pesquisa, e outros não citados aqui, apresentando-os como contrapartida à formulação de uma perspectiva enunciativa de linguagem e de alfabetização que considera que

[...] a alfabetização só pode ser concebida em episódios dialógicos, em situações reais de comunicação verbal, nas quais a unidade de ensino é o texto, em detrimento de qualquer abordagem metalinguística descontextualizada e mecanicista. Trata-se da elaboração de farta experiência linguística: diferentes textos, diferentes pontos de vista, diferentes histórias, diferentes posicionamentos, diferentes formas de agir com/sobre a linguagem. E nesse agir com/sobre a linguagem as análises metalinguísticas ocorrem a partir de enunciados sempre em (com)textos (Machado, Lopes, 2022, p. 62).

Silva Colello, pedagoga, mestre e doutora pela USP, com experiência como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, já havia participado remotamente dos Webinários durante a fase inicial do Programa AlfaMais Goiás. Mais recentemente, esteve presente no Módulo III da formação continuada de 2023, onde conduziu uma exposição dialogada com o tema *AlfaMais – Leitura: da compreensão à fluência*. A palestra, disponível na plataforma YouTube (Colello, 2023), é aqui objeto de análise por trazer elementos relevantes para compreender a concepção de leitura adotada nas ações formativas, bem como a proposta pedagógica para a fluência leitora. A partir dessa compreensão, pretende-se realizar uma análise crítica, relacionando o que foi apresentado no campo teórico com sua materialização no contexto escolar goiano, especialmente no que se refere à aplicação dos testes de fluência.

Colello (2023), em sua exposição, propõe uma reflexão sobre a realidade persistente da leitura no Brasil, que permanece aquém das metas estabelecidas. Destaca que esse quadro não é exclusivo do estado de Goiás, mas um problema nacional, cuja origem pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a forma como a escola tem operado e a sobrecarga de trabalho dos professores. Segundo a palestrante, a intensa demanda por atividades transforma os docentes em meros executores de tarefas, afastando-os da reflexão sobre os fundamentos pedagógicos. Nesse sentido, alerta que a formação de professores não deve se limitar à distribuição de atividades prontas ou “legais”, mas sim resgatar a fundamentação teórica para que os docentes

possam estruturar suas práticas com critérios claros e embasados (Colello, 2023, 0h12min26s-0h12min38s).

Enfatiza, ainda, que fornecer “receitas” de ensino não promove mudanças efetivas, razão pela qual propõe uma discussão aprofundada sobre concepções de língua, leitura e aprendizagem por competências. Argumenta que essas concepções impactam diretamente a prática pedagógica, pois a maneira como o professor entende o que é leitura influencia as atividades que ele desenvolve, muitas vezes sem que esse processo seja feito de forma consciente. Para exemplificar, Colello (2023) apresenta três concepções de língua e leitura. A primeira, e mais difundida, compreende a língua como um código regido por regras, levando a uma visão da leitura como um processo de decodificação. Na prática, essa abordagem se reflete em atividades voltadas para a aquisição do código, como os tradicionais exercícios da “família do B”.

Colello (2023, 0h20min10s) apresenta uma segunda concepção de leitura, que a compreende como “expressão das ideias”. Nessa perspectiva, ler significa apreender o significado de um texto escrito, garantindo a transmissão exata da mensagem do autor para o leitor. Embora considere essa abordagem mais razoável que a anterior, a palestrante aponta um problema central: a crença de que a leitura é um processo direto, em que o texto se transfere automaticamente do papel para a mente do leitor e, da mesma forma, pode ser transcrito sem interferências. Essa concepção reduz o papel do leitor a um mero receptor passivo, desconsiderando a mediação de sua subjetividade, experiências e interpretações. A palestrante ilustra como essa visão é comum em práticas escolares voltadas para exames seletivos, nos quais o professor oferece um material para ser lido, sem incentivar debates sobre emoções, pensamentos ou experiências pessoais relacionadas ao conteúdo.

Dessa forma, Colello (2023, 0h26min18s) constata que ambas as concepções apresentadas reduzem o ensino-aprendizagem da leitura a um mero “treinamento para decodificação fonética, visando a fluência oral ou capacitação automatizada de sentidos literais”. Esse conceito, sistematizado pela autora e projetado em slides durante a formação, reforça que essas abordagens levam a práticas pedagógicas que priorizam o treino de leitura oral para aprimorar entonação e velocidade ou para capturar de forma eficiente a ideia central do texto. Classifica essas duas concepções como monológicas, pois desconsideram o leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentido, ignorando a pluralidade da língua, das interpretações possíveis e das relações sociais envolvidas no ato de ler.

A palestrante conclui que a leitura ensinada sob essas concepções tende a ser vista como uma atividade mecânica e desinteressante, o que contribui para o quadro de baixos índices

de leitura no Brasil. No entanto, enfatiza que é possível trabalhar a leitura a partir de outra abordagem, que valorize o leitor como participante ativo do processo interpretativo. Para exemplificar essa alternativa, envolve os cursistas em uma estratégia de leitura, promovendo uma experiência que demonstra como a leitura pode ser dinâmica, envolvente e significativa quando trabalhada de maneira dialógica.

Para refletir sobre a estratégia utilizada, Colello (2023) fundamenta-se em fontes freireanas, destacando a ideia de que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A partir dessa premissa, argumenta que os alunos já sabem ler quando conseguem interpretar e compreender o mundo ao seu redor, ou seja, a leitura não se limita ao deciframento de códigos escritos, mas envolve um processo mais amplo de construção de sentido. Essa perspectiva dialógica da leitura e da escrita contrapõe-se às abordagens monológicas anteriormente mencionadas.

A palestrante defende essa concepção com base, principalmente, em Bakhtin, para quem a língua é uma “produção dada pela interação humana – Ler é um processo comunicativo constituído em uma relação dialógica: Eu-outro, Eu-mundo” (Colello, 2023, 0h34min11s). Conforme exposto nos slides da apresentação, a leitura não se restringe a “marcas no papel”, mas se constitui na relação do leitor consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da leitura envolve não apenas a compreensão do texto, mas também o diálogo com ele, permitindo que o leitor concorde, discorde e atribua novos sentidos ao conteúdo, enriquecendo a interpretação a partir de sua própria experiência e interação social.

Com base nessa compreensão de leitura, Colello (2023) passa a discutir o conceito de fluência, contrastando duas abordagens distintas. Na perspectiva que ela classifica como reducionista, a fluência é definida como: “Fluência oral: sujeito decodificador com habilidade automatizada de decifração” (Colello, 2023, 0h39min30s). Essa concepção demanda um ensino baseado no treino mecânico, no qual o leitor deve ler rapidamente, com entonação e ritmo adequados, além de captar o significado do texto de maneira objetiva. Nesse modelo, o leitor é visto apenas como um decodificador eficiente, cuja competência se limita à rapidez e à precisão na leitura.

Em contraposição, a autora propõe uma outra perspectiva, definida como: “Fluência semântica: sujeito interlocutor pela conquista de competências de reconstrução e interpretação de sentidos” (Colello, 2023, 0h40min25s). Nessa abordagem, o leitor não se limita a decifrar palavras, mas interage com o texto, constrói sentidos e se posiciona criticamente diante do conteúdo. Esse processo envolve a mobilização de diversas estratégias cognitivas, como antecipação, inferências, estratégias de compreensão e interpretação, que permitem ao leitor ir

além da literalidade do texto e atribuir novos significados à leitura.

Ao estabelecer essa distinção, Colello (2023) reforça a necessidade de um ensino da leitura que valorize a fluência semântica, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia interpretativa e capacidade crítica, em vez de apenas aperfeiçoarem habilidades mecânicas de decodificação.

Após estabelecer essa diferenciação, Colello (2023) retoma o conceito de fluência oral sob uma nova perspectiva, que denomina *leitura inteligente*. Nessa abordagem, a fluência oral é compreendida como um “processo ativo sustentado pela prosódia como reflexo do intelectivo” (Colello, 2023, 0h46min12s). A autora argumenta que o desenvolvimento da fluência oral deve estar ancorado em um processo de elaboração mental, de interação com o autor e de construção de significados, e não em um treino mecânico baseado apenas na velocidade e na precisão da leitura. Dessa perspectiva, o leitor não se torna fluente porque simplesmente decodifica palavras, mas porque estabelece uma relação significativa com o texto, realizando inferências e reconstruindo sentidos. Para ilustrar esse ponto, Colello (2023) destaca que existem analfabetos funcionais que conseguem ler com fluência, mas que, apesar disso, não compreendem o que estão lendo.

A discussão sobre concepções de leitura e de língua não é meramente teórica, mas tem consequências diretas na prática pedagógica dos professores. Ainda que uma Secretaria de Educação, como a do Estado de Goiás, promova formações para esclarecer essas concepções, é fundamental garantir coerência entre os princípios enunciados no discurso oficial e as orientações que se concretizam nas salas de aula. Quando uma rede de ensino opta por um sistema de avaliação de fluência leitora baseado na gravação de palavras, pseudopalavras e textos narrativos em um aplicativo, utilizando esse processo como pretexto para avaliar a leitura, está, na verdade, fazendo uma escolha metodológica que não é neutra. Essa decisão carrega uma carga política e epistemológica, influenciando diretamente as práticas pedagógicas adotadas nas escolas e a forma como os professores concebem e ensinam a leitura.

A relevância atribuída à avaliação de fluência no estado de Goiás é tamanha que uma simples pesquisa na internet, utilizando descritores como “fluência leitora AlfaMais Goiás”¹⁹, resulta em dezenas de notícias sobre essa proposta avaliativa. Entre os conteúdos encontrados, há imagens e vídeos de eventos, chamadas incentivando os estudantes a realizarem o teste,

¹⁹ Acesse a pesquisa em: https://www.google.com/search?q=fluencia+leitora+alfamaais+goias&rlz=1C1ONGR_pt-PTBR1071BR1071&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgAEcMYJxjqAjIJCAAQIxnGOoCMgkIARAUgCcY6gIyEg gCEC4YJxivARjHARjqAhiOBTIJCAMQIxnGOoCMgkIBBAjGCcY6gIyCQgFECMYJxjqAjIJCAYQIxnGOoCM gkIBxAjGCcY6gLSAQkyNTMxajBqMTWoAgiwAgHxBadjQfwM4KVD&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 23 fev. 2025.

informações sobre a plataforma utilizada, além de rankeamentos entre municípios e outras formas de monitoramento. A ampla divulgação dessa avaliação e a ênfase dada a ela durante a formação continuada evidenciam que essa proposta ocupa uma posição central no processo de ensino-aprendizagem da rede estadual.

Dessa forma, verifica-se que a proposta enunciativo-discursiva de alfabetização, oficialmente adotada na rede estadual de Goiás, não se articula com os princípios que fundamentam a avaliação de fluência implementada pela Secretaria de Educação. Ao contrário, essa avaliação se alinha claramente às concepções criticadas por Colello (2023), que reduzem a leitura a um processo mecânico de decodificação e extração literal de sentido. Enquanto o discurso oficial defende uma perspectiva de alfabetização que valoriza a interação, a construção de significados e a experiência dialógica do leitor com o texto, a prática avaliativa adotada reflete um modelo reducionista, que se distancia da fluência oral inteligente preconizada pela palestrante. Essa contradição entre a fundamentação teórica anunciada e a prática efetivamente implementada revela um desalinhamento conceitual que impacta diretamente a forma como a leitura é ensinada e avaliada nas escolas goianas.

4.2.4 Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização – 2024

O documento *Panorama MEC Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (Brasil, 2024d), publicado em maio de 2024, apresenta um levantamento detalhado das políticas de alfabetização adotadas pelos estados brasileiros e pelo Distrito Federal, incluindo a Política de Alfabetização em Regime de Colaboração: AlfaMais Goiás. Esse panorama permite compreender o alinhamento entre as diretrizes nacionais e estaduais no campo da alfabetização, destacando investimentos e ações estratégicas implementadas.

Conforme o relatório, todos os recursos empenhados no âmbito da política estadual tiveram início com a implementação do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (CNCA), em junho de 2023. Os dados foram sistematizados a partir de cinco eixos principais: Governança e Gestão, Formação de Professores, Sistema de Avaliação, Infraestrutura Física e Pedagógica e Reconhecimento de Boas Práticas.

No eixo de *Governança e Gestão*, constatou-se que todos os municípios goianos aderiram ao CNCA. Além disso, foi constituído um Comitê Estratégico e a RENALFA, rede composta por dois articuladores estaduais, 120 articuladores regionais e 246 articuladores municipais. Para viabilizar essa estrutura, o estado investiu R\$ 1,7 milhão em bolsas destinadas a esses profissionais.

Em relação ao eixo de *Formação de Professores e Gestores*, houve a oferta de formação continuada para docentes do 1º ao 5º ano, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, equipes técnicas das secretarias de educação e profissionais da Educação Infantil, contando com um sistema próprio de formação. Esse conjunto de ações alcançou um público de 4.266 profissionais e envolveu um investimento total de R\$ 16,5 milhões.

No eixo de *Avaliação da Aprendizagem*, o estado de Goiás não divulgou os valores investidos, mas destacou a realização de Avaliações Externas por meio do SAEGO, cujas matrizes estão alinhadas ao SAEB para o 2º ano do Ensino Fundamental, além das Avaliações Formativas no primeiro ciclo. Os registros indicam que 10.478 estudantes foram avaliados no período.

O eixo de *Infraestrutura Física e Pedagógica* revela um investimento de R\$ 8,8 milhões na aquisição de materiais complementares para apoiar a alfabetização, beneficiando 17.163 docentes e 421.294 estudantes. Adicionalmente, foram investidos R\$ 5,4 milhões na implantação de cantinhos de leitura, abrangendo 1.212 escolas e resultando na criação de 4.452 espaços de leitura em salas de 1º e 2º anos.

O documento também aponta que o estado de Goiás desenvolveu mecanismos para reconhecer e incentivar boas práticas de alfabetização, fortalecendo o compromisso com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o levantamento apresentado pelo MEC demonstra a estruturação de políticas educacionais voltadas à consolidação da alfabetização no estado, evidenciando investimentos substanciais e ações que visam qualificar a educação pública goiana.

Conforme os dados disponibilizados nesse documento, Panorama MEC Compromisso Nacional Crianças Alfabetizada – Goiás (2024d), o valor total investido no estado de Goiás, no período citado, foi de R\$33 milhões. No *checklist* do documento, Goiás atendeu a todos os critérios elencados. Isso demonstra um alinhamento de políticas. Outro documento, Compromisso Nacional Crianças Alfabetizada Estado Comprometido com a Alfabetização – Goiás (2024e), também demonstra que Goiás vem trilhando a partir do que orienta o CNCA. Esse documento indica o percentual de estudantes alfabetizados no estado de Goiás alinhado ao resultado nacional, segundo critérios definidos a partir da Pesquisa Alfabetiza Brasil, cujo padrão que define a criança alfabetizada é de 743 pontos na escala do SAEB. Em síntese, o MEC alcançou a meta, que era de 55% de desempenho em 2019, antes da pandemia, atingindo 56% de crianças alfabetizadas em 2023. E o estado de Goiás, que tinha como meta 63% alcançados em 2019, atingiu 67% em 2023, também ultrapassando a meta prevista.

É nesse contexto, que no ano de 2024, a SEDUC dá continuidade ao seu projeto formativo com o *Projeto de Curso do Programa AlfaMais Goiás: Planejamento Docente e de Gestão no Processo de Alfabetização* (Goiás, 2024c). Em parâmetros gerais, essa proposta manteve a estruturação original do projeto desenvolvido no ano de 2023. Continuou sob a responsabilidade da equipe estadual e como público-alvo os formadores regionais e municipais em Educação Infantil, Alfabetização e Gestão, também responsáveis por replicar as formações junto aos professores de Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A carga horária de 120 horas, distribuída em quatro módulos com atividades síncronas e Assíncronas, também se manteve.

Segundo o disposto no referido documento, a proposta formativa tem como eixo principal

[...] o planejamento docente e de gestão, em articulação com a implementação do *Documento Curricular para Goiás Ampliado* (DC-GO Ampliado), e com os processos avaliativos das instituições escolares, das secretarias e do programa AlfaMais Goiás por meio de: fichas de acompanhamento das atividades para educação infantil e das aprendizagens para o ensino fundamental; portfólio demonstrativo das aprendizagens (1º e 2º anos); avaliação da fluência leitora; avaliação SAEGO ALFA (somativa para o 2º e o 5º ano – Língua Portuguesa e Matemática) e avaliação institucional dos processos de alfabetização a ser implantada em 2024. Busca-se, assim, instaurar e consolidar, nas instituições escolares, o desenvolvimento de uma prática pedagógica sustentada e fundamentada na tríade “currículo, planejamento e avaliação/diagnóstico”, em uma perspectiva cíclica e integrada, para a qualificação do processo educacional (Goiás, 2024c).

Na justificativa do projeto, a ação de planejar é fundamentada em Libâneo (2008), que a concebe como uma “ação que antecipa o que será realizado, conforme objetivos [...] necessidades elencadas como prioritárias considerando as condições existentes” (Goiás, 2024, p. 4). Essa concepção exige do professor clareza quanto às finalidades educativas que pretende alcançar, bem como autonomia para, a partir das condições concretas da sala de aula, propor e planejar ações que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem.

Ainda dialogando com os conceitos de planejamento de Libâneo (1994), extraídos de uma obra clássica do autor, mas sempre atual – embora não citada no documento analisado -, o planejamento é definido como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1994, p. 222). Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos nesse processo integram a dinâmica da sociedade e das relações sociais, de modo que o que ocorre na escola não está isolado dela, mas se constitui na e pela sociedade de classes. Assim, objetivos, conteúdos e métodos são atravessados por questões sociais, econômicas e políticas. Libâneo (1994, p. 222) ressalta que o planejamento escolar deve ser compreendido como “uma atividade de reflexão acerca das

nossas opções e ações”, alertando para o fato de que, se os professores não refletirem sobre os rumos do seu trabalho, ficarão sujeitos aos interesses das classes dominantes.

Dessa maneira, uma formação continuada que se fundamenta na concepção de planejamento defendida por Libâneo (1994) não se restringe à orientação para o preenchimento de formulários em plataformas digitais com fins administrativos, tampouco se ancora em situações práticas preestabelecidas por materiais didáticos estruturados. Pelo contrário, tal formação se apoia em opções político-pedagógicas referenciadas em situações didáticas que partem da realidade concreta dos sujeitos e têm como objetivo a ampliação do conhecimento, considerando os saberes mais elaborados historicamente produzidos pela humanidade.

Conforme o conteúdo disposto no projeto do curso de 2024, a formação continuada teve como objetivo

Promover processos de reflexão e compreensão sobre planejamento de gestão e docente, com ênfase na sua inter-relação com o currículo e com a avaliação na educação infantil e no ensino fundamental, a fim de efetivar práticas pedagógicas mais significativas, nas instituições escolares para que os estudantes sejam alfabetizados na idade prevista (2º ano do EF) (Goiás, 2024c, p. 7).

Para alcançar tal objetivo, no que diz respeito à formação continuada dos professores direcionada ao trabalho com os 1º e 2º anos, a ementa do curso deu ênfase ao planejamento docente, à rotina estruturada, ao DC-GO Ampliado, ao material estruturado, ao LEIA, e às avaliações. As metodologias empenhadas fundamentam-se

[...] em um processo de desenvolvimento de capacidades, de revisão e de apropriação de conceitos e conhecimentos pedagógicos [...] em estreita relação com a experiência e qualificação profissional, com ampliação do repertório cultural, enquanto formação humana (Goiás, 2024c, p. 28).

O projeto de 2024 elencou diversas metodologias para a condução das ações formativas, entre as quais se destacam: sala de aula invertida, roteiros de estudos, estudos individuais e coletivos de documentos, estratégias de discussões como *World Café*, debate regrado e rotação de estações, tematização da prática pedagógica, sistematização dos estudos por meio de diferentes gêneros textuais, sessão de histórias compartilhadas (*Kit Eureka 2023*), empréstimos de livros literários, práticas de leitura e atividades de integração e apresentação de práticas significativas.

Essas metodologias estão alinhadas à Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC-Formação Continuada). O alinhamento se dá na medida em que as metodologias

adotadas no projeto dialogam diretamente com as diretrizes desse documento, promovendo práticas formativas que buscam articular teoria e prática, bem como diversificar as estratégias de ensino.

Além disso, no Quadro 6, adiante, Ruíz (2022) detalha os conhecimentos elencados pela BNC-Formação Continuada como necessários para a melhoria da prática docente. Esses mesmos conhecimentos estão claramente identificados no Projeto de Curso (Goiás, 2024c), evidenciando a consonância entre as diretrizes nacionais e a estrutura formativa implementada no estado.

Quadro 6 – Conhecimentos BNC-Formação Continuada

Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo	Pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes;
Uso de metodologias ativas de aprendizagem	As formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorrem entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores;
Trabalho colaborativo entre pares	A formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada pode ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.
Duração prolongada da formação	Adultos aprendem melhor quando têm oportunidade de praticar, refletir e dialogar, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola mais efetiva para a melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; e
Coerência sistêmica	A formação de professores é mais efetiva quanto articulada e coerente com as demais políticas de redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os professor pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, os sistemas de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional.

Fonte: Elaborado por Ruiz (2022, p. 260-261), a partir de Brasil, CNE/CP n.1, (2020, p. 5).

De acordo com a análise da autora, o documento BNC-Formação Continuada enfatiza que a melhoria da prática pedagógica dos professores é condição essencial para que os estudantes alcancem o pleno desenvolvimento das competências esperadas. Nesse sentido,

argumenta-se que os professores devem se apropriar de estratégias, instrumentos e metodologias ativas para garantir esse desenvolvimento. Essa concepção apresenta um “ideário forte e que tem seduzido [...] pelo seu caráter de resolutividade prática dos problemas encontrados em sala de aula” (Ruiz, 2022, p. 261).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em seu manifesto *Contra a Desqualificação da Formação dos Professores da Educação Básica* (ANFOPE, 2020), esclarece que essas cinco características comuns à formação continuada – foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre os pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica – enfatizam

[...] o caráter padronizador e o controle da formação continuada, pois, focam no conhecimento do conteúdo, nesse caso, a BNCC, e nas metodologias ativas como formas criativas para o alcance das competências, negligenciando uma formação ampla e crítica, fundamental para o exercício da docência comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade social (ANFOPE, 2020, p. 3).

Nesse manifesto, assinado por várias associações de pesquisa e fóruns, deixa-se claro que a concepção de formação continuada proposta na BNC-Formação Continuada sustenta-se nos Princípios de Competências Gerais da BNCC, compreendendo-a a partir de um modelo que

[...] tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica na unidade teoria e prática. [...] o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, consequentemente, a autonomia e o exercício profissional (ANFOPE, 2020, p. 2).

A ANFOPE alerta ainda que essa concepção carrega uma abordagem de viés tecnicista, uma vez que centraliza a prática sob uma visão aplicacionista da relação entre teoria e prática. A base dessa abordagem está em estudos “ultrapassados das metodologias, especificamente as metodologias ativas na aplicação da BNCC” (ANFOPE, 2020, p. 2). Assim, não há uma preocupação efetiva com uma formação sólida, evidenciada pelo fato de que essa expressão aparece apenas uma vez no texto, enquanto a palavra *prática* é registrada trinta e sete vezes.

De acordo com a análise apresentada na nota, relativiza-se a ideia de formação como um direito garantido por políticas públicas e reforça-se uma “perspectiva meritocrática e empreendedora de formação”, que responsabiliza individualmente os professores pelo “fracasso ou sucesso” de sua formação, sem considerar as condições concretas em que realizam seu trabalho e sua qualificação profissional. Essa concepção de formação continuada também está alinhada às políticas públicas globais de formação de professores, assumindo um caráter neoliberal ao defender programas escolares baseados em reformas de baixo custo e orientadas

pela performatividade. Esse conceito, no campo educacional, está relacionado à tecnologia, à cultura e a um modo de regulação que julga, compara e expõe as unidades educacionais e os trabalhadores da educação com base em resultados e produtividade, sendo esses fatores determinantes da qualidade educacional (Ball, 2010, p. 38).

Ao analisar o *Projeto de Curso do Programa AlfaMais Goiás* (Goiás, 2024c), observa-se uma articulação clara e coerente entre as políticas educacionais nacionais, como a BNCC e o CNCA, e a política estadual representada pelo AlfaMais Goiás. A formação continuada dos professores alfabetizadores surge como uma tentativa de padronização das ações pedagógicas por meio da implementação do currículo DC-GO Ampliado, da utilização de material estruturado e do acompanhamento das aprendizagens via avaliações.

As análises sobre a formação continuada para os professores do 1º e 2º ano, propostas pelo Programa AlfaMais Goiás desde sua implementação em 2021 até 2024, último ano que compõe o recorte temporal desta pesquisa, indicam uma tentativa de uniformização das ações pedagógicas, conforme já discutido. Por essa razão, torna-se fundamental compreender melhor tanto os materiais disponibilizados pela SEDUC, como o LEIA, quanto os instrumentos de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, incluindo o Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás (SIAM), os portfólios e as avaliações externas, como a fluência leitora e o SAEGO ALFA. Ao longo desses anos, as formações foram estruturadas com o objetivo de implementar o DC-GO Ampliado a partir desses materiais e avaliações.

4.3 AlfaMais Goiás: Formação continuada, materiais estruturados, avaliações e acompanhamento

Em função do exposto anteriormente, esta seção terá como objetivo apresentar o LEIA, o material estruturado que foi trabalhado durante as formações, e também a proposta de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes por meio do SIAM, da Avaliação de Fluência Leitora e do SAEGO ALFA, bem como apreender as múltiplas determinações de uma proposta de formação pautada no uso de materiais estruturados e análise de avaliações.

4.3.1 Material Estruturado: LEIA – livro do estudante e do professor

O material Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), de acordo com as informações divulgadas no site²⁰ do Programa AlfaMais Goiás, trata-se de um material didático complementar, composto por livros com orientações para os professores de Educação Infantil, intitulados: *Planejamento Docente na Educação Infantil* e *Documentação Pedagógica na Educação Infantil em Goiás*. Para o Ensino Fundamental, foram disponibilizados aos professores o *Guia de Orientações do(a) Professor(a)*, e, para todos os estudantes, das redes estadual e municipais de Goiás, o livro do(a) aluno(a) para as turmas de 1º e 2º anos, com conteúdos na perspectiva do letramento.

Na seção Apresentação, ambos os *Guias de Orientações do(a) Professor(a) do LEIA* do 1º e do 2º ano (Goiás, 2024a; 2024b), que têm a mesma estrutura, são apresentados como “um material de suporte para subsidiar o trabalho dos professores(a) professor(a) no uso do material LEIA e na organização do trabalho pedagógico em sala de aula” (Goiás, 2023b, p. 3). Esse material traz estratégias metodológicas específicas para o desenvolvimento de cada atividade e para o acompanhamento e avaliação das aprendizagens dos estudantes. Também, têm sugestões de adequação do material para atender a realidade de cada turma.

Ainda de acordo com o que está disposto na Apresentação do Material, o LEIA tem como objetivo

[...] favorecer o desenvolvimento das habilidades de língua portuguesa (envolvendo os campos de atuação Vida Cotidiana, Artístico-Literário, Práticas de Estudo e Pesquisa e Vida Pública), bem como das práticas de linguagem (Leitura/Escuta, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica e Escrita/Produção de Textos). Todos esses conteúdos são abordados na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (GOIÁS, 2020) (Goiás, 2023b, p. 3).

Na seção de Introdução, esclarece-se que o Guia é organizado em capítulos correspondentes às “Vivências” do LEIA, que são sequências didáticas estruturadas a partir de um gênero textual e de um assunto que direcionam as atividades propostas.

A seção *Iniciando a Conversa* está presente no Guia dos professores e tem como objetivo apresentar a fundamentação “teórico-prática” do material, conforme a própria nomenclatura utilizada no documento. Essa fundamentação parte da premissa de que os sujeitos do processo de alfabetização são crianças de 6 e 7 anos, matriculadas no 1º ano, e de 7 e 8 anos, no 2º ano. Essas crianças são descritas como ativas, curiosas, imersas em contextos sociais,

²⁰ Mais informações sobre o LEIA podem ser encontradas pelo site do Programa AlfaMais em: <https://goias.gov.br/educacao/alfamais/>. Acesso em: 26 fev. 2025.

culturais e econômicos diversos, aprendendo e se desenvolvendo a partir de situações lúdicas, de suas curiosidades, interesses e necessidades (Goiás, 2023b, p. 6).

Trata também da concepção “teórico-prática” que fundamentou a elaboração do LEIA e do Guia, a perspectiva enunciativo-discursiva que

[...] compreende a língua como o elemento constituidor e constituinte das relações do sujeito com o mundo e com os outros. Nesta proposta de ensino, os textos orais, escritos e multimodais se situam como espaço de interação entre as pessoas e, também, como objeto de estudo e de análise da língua (Goiás, 2023b, p. 6).

Conforme está orientado no Guia (Goiás, 2024c), essa perspectiva considera que as crianças participam diariamente de situações comunicativas que envolvem gêneros textuais diversos, cada qual com seu propósito de comunicação (função), sua estrutura composicional (características) e que demanda um suporte para registro, que pode ser impresso ou digital. Desta maneira, os gêneros textuais no LEIA assumem duas tendências: uma como possibilidade de interação entre os sujeitos e com o mundo, outra como objeto de estudo, enquanto conhecimento. Assim, o LEIA refere-se aos gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008) como

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155 *apud* Goiás, 2023b, p. 6).

E o processo de alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva, parte dos gêneros textuais a fim de dar sentido e significado à leitura, escuta, análise e produção de textos, de maneira a viabilizar:

- a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA);
- a fluência em leitura oral;
- a ampliação e o desenvolvimento de vocabulário;
- a compreensão de diferentes gêneros textuais e suas funções sociais;
- a identificação da estrutura composicional do gênero textual – Como é a organização interna desse gênero? Quais suas características? Qual sua tipologia?
- a compreensão do contexto de produção do gênero textual – Quem fala? O que fala? Quando fala? Para quem? Em qual veículo/suporte? Com qual formato? (Goiás, 2023b, p. 6).

O LEIA se estrutura de acordo com o DC-GO Ampliado (2020), segundo as orientações do Guia, as crianças se apropriam da linguagem escrita por meio de um processo de complexificação e progressão de habilidades, assumindo posições como ouvintes, leitores e produtores de textos. Desta forma, os textos lidos e produzidos pelas crianças circulam, ganham sentido, assim, precisam ser planejados, revisados para que possam cumprir sua função de comunicação. Nesse sentido, a apropriação do SEA é uma “necessidade real da criança em se

expressar, escrever e em se fazer entender” (Goiás, 2023b, p. 7).

[...] a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (Smolka, 2008, p. 63 *apud* LEIA, 2023, p. 8).

As sequências didáticas, escolha metodológica utilizada no LEIA, fundamentam-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008), e é compreendida como “um conjunto de atividades, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual predominante, considerando a comunicação em situações reais” (Goiás, 2023b, p. 8). Nesse material, as sequências didáticas, do 1º e do 2º ano estão estruturadas como demonstra o quadro da Figura 6, abaixo:

Figura 6 – LEIA – Vivências e os seus gêneros textuais

Título da vivência	Campo de Atuação	Gênero(s) textual(is) predominantes	Aspecto tipológico predominante	Domínio social de comunicação
Aprendendo sobre agendas	Vida Cotidiana	Legenda	Relatar	Organização pessoal e coletiva
Palavras e gostosuras	Vida Cotidiana	Receita	Prescrever ações	Instruções e construções
Brincando com palavras	Artístico-Literário	Poema	Narrar	Cultura literária ficcional
Divertirinhas	Vida Cotidiana	História em quadrinhos e tirinhas	Narrar	Cultura literária ficcional
O que tem aí nesse cartaz?	Vida Pública	Cartaz de campanha de conscientização	Argumentar	Discussão de problemas sociais controversos
Quem conta um conto aumenta um ponto	Artístico-Literário	Contos de fada	Narrar	Cultura literária ficcional

Fonte: Goiás (2023b, p. 9), a partir de material elaborado pelo grupo de autoras colaboradoras.

De acordo com as diretrizes apresentadas no Guia, a complexificação e progressão dos conhecimentos dependem da garantia de alguns aspectos fundamentais, como a contextualização da situação, o levantamento de conhecimentos prévios, a produção inicial, a realização de atividades variadas, a produção final e a socialização/divulgação do que foi aprendido. Nas sequências didáticas, propõe-se o trânsito pelas diferentes práticas de linguagem, contemplando leitura/escuta, oralidade, análise linguística e semiótica, além da escrita e produção de textos. Essa abordagem se concretiza por meio de dez atividades recorrentes em todas as Vivências, a saber: *Vamos conversar?*, *Lendo o texto*, *Compreendendo o texto*, *O texto é seu*, *Acessando... Assistindo... Produzindo!*, *Experimentando...*, *Se liga!*,

Sistematizando, Socializando e O que aprendi?.

Essas atividades oferecem aos professores diretrizes detalhadas para a organização do tempo, prevendo a duração de cada momento, os espaços de realização, os materiais necessários e até mesmo as mediações a serem feitas, sugerindo, inclusive, falas específicas a serem utilizadas com as crianças em diferentes contextos.

O Guia também enfatiza que o material *LEIA* possui um projeto gráfico visual fundamentado na linguagem multimodal, visando facilitar o manuseio tanto pelas crianças quanto por suas famílias. Entre as estratégias utilizadas para esse propósito, destacam-se o uso de mascotes, sendo Leo e Leia os principais; a atribuição de cores distintas para cada Vivência; ícones ilustrativos relacionados aos temas abordados; um ícone específico para oralidade, indicando momentos de diálogo; minibiografias com informações sobre os autores dos textos trabalhados; seções como *O que é?*, que abordam conceitos; *Você sabia?*, com informações complementares; e *#Fica a dica*, que apresenta sugestões pedagógicas adicionais.

Conforme já discutido em outra seção desta pesquisa, a formação inicial dos alfabetizadores, ou seja, dos professores dos anos iniciais – em sua maioria pedagogos – tem progressivamente perdido seu caráter de formação fundamentada em estudos amplos de cultura geral e teórica específica. Segundo Mortatti (2019a, p. 105), esse processo consolida um modelo de formação cada vez mais voltado para a prática “profissionalizante”, que, embora discursse sobre a elevação do nível formativo, acaba priorizando a aplicação e execução de metodologias consideradas inovadoras em cada período histórico.

Essa lógica se reflete na formação continuada, por meio de propostas voltadas para a obtenção de resultados rápidos. Como consequência, o trabalho pedagógico é estruturado em torno da tríade currículo, formação e avaliação. Assim, a padronização curricular é assegurada pelo uso de materiais estruturados, enquanto a formação continuada se encarrega de instruir os docentes na aplicação desses materiais, apresentando nos Guias um conjunto de “boas práticas” ou “práticas exitosas” como referência para a organização do trabalho pedagógico. A validação dessa abordagem ocorre, por fim, a partir dos resultados aferidos nas avaliações dos estudantes.

Os livros *LEIA*, *Guia do Professor*, são materiais de caráter instrucional, e a centralidade desses recursos no planejamento pedagógico pode distanciar os professores da essência de sua atuação, que é o planejamento fundamentado em sua autonomia profissional. A dependência excessiva de diretrizes predefinidas restringe a capacidade dos docentes de selecionar materiais a partir de pesquisas e do conhecimento acumulado sobre sua própria prática, limitando sua função de pesquisadores, produtores de conhecimento e avaliadores críticos do processo educativo. Dessa forma, sua atuação é reduzida a um papel de mera

aplicação de conteúdos, transformando-os em facilitadores de atividades, em vez de agentes reflexivos e protagonistas do ensino.

4.3.2 Acompanhamento das aprendizagens – SIAM, Fluência em Leitura e Saego Alfa

Nessa seção, objetiva-se compreender como vem sendo realizado o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes no âmbito do programa AlfaMais Goiás, considerando as principais ações desenvolvidas pela SEDUC e suas interfaces com a formação de professores, uma vez que compreender essas ações revela parte significativa do que foi desenvolvido durante a formação continuada.

4.3.2.1 SIAM – Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás

De acordo com o que está divulgado no *Portal Educa* da SEDUC, o Sistema de Acompanhamento do Programa AlfaMais Goiás (SIAM)²¹ foi desenvolvido pela equipe de desenvolvedores de Tecnologia da SEDUC/GO para acompanhar a implementação e execução do programa nas esferas da Secretaria Estadual de Educação, Coordenações Regionais, Secretarias Municipais de Educação e Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Atende todos os envolvidos no programa, dos gestores da SEDUC/GO aos professores. Cada perfil de usuário responsabiliza-se pelo acesso dos atores/perfis pelos quais são incumbidos de acompanhar. Para acessá-lo, faz-se necessário o cadastro do usuário.

O diagnóstico do processo de alfabetização, disponibilizado pelo SIAM em 2024, consiste em uma ficha de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes do 1º ao 5º ano, preenchida bimestralmente pelo professor referência das turmas. Esse diagnóstico foca exclusivamente nas habilidades essenciais do 1º e 2º ano do componente curricular de língua portuguesa, estruturando-se com base nas quatro práticas de linguagem: leitura/semiótica, oralidade, análise linguística/semiótica e escrita/produção de texto.

Para cada uma dessas práticas, foram elencadas habilidades consideradas fundamentais para o processo de alfabetização, seguindo as diretrizes do DC-GO Ampliado. A avaliação dessas habilidades é feita com base em quatro níveis de aprendizagem: Nível 1 (insuficiente), Nível 2 (abaixo do básico), Nível 3 (básico) e Nível 4 (proficiente). Após o preenchimento, as fichas passam pela validação do coordenador pedagógico, garantindo um

²¹ Mais informações referentes ao SIAM disponíveis em: <https://abrir.link/ejQBU>. Acesso em: 28 fev. 2025.

acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes. A seguir, serão detalhadas as habilidades avaliadas no SIAM de acordo com as quatro práticas de linguagem no período de 1º ao 5º ano (Quadro 7).

Quadro 7 – Habilidades essenciais avaliadas no SIAM

Leitura/escuta	Oralidade	Análise linguística/semiótica	Escrita/Produção de texto
1 – Reconhecer e ler o próprio nome. 2 – Ler por memorização 3 – Ler palavra. 4 – Ler frases e textos oralmente. 5 – Realizar antecipações e verificações em textos de diferentes gêneros textuais. 6 – Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros. 7 – Identificar a função social de textos de diferentes gêneros. 8 – Identificar o assunto do texto. 8 – Inferir informações em textos verbais no que articulam linguagem verbal e não verbal.	1 – Recitar, declamar, cantar e dramatizar textos de diferentes gêneros. 2 – Recontar histórias orais. 3 – Reconhecer e respeitar variedades linguísticas. 4 – Expressar – se com clareza. 5 – Planejar e produzir textos orais.	1 – Reconhecer as letras do alfabeto e sua ordem. 2 – Identificar sons de sílabas iniciais, mediais ou finais que se repetem em palavras diferentes. 3 – Estabelecer relações entre fonema – grafema. 4 – Reconhecer os diferentes padrões silábicos. 5 – Identificar oralmente o número de sílabas das palavras e segmentar corretamente as palavras ao escrever. 6 – Reconhecer e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, utilizando letras maiúsculas e minúsculas. 7 – Reconhecer os sinais de acentuação e o indicativo de nasalidade. 8 – Identificar sinais de pontuação. 9 – Reconhecer os elementos gráfico – visuais em diferentes gêneros.	1 – Escrever o próprio nome. 2 – Escrever palavras e frases. 3 – Planejar o texto que será produzido. 4 – Escrever textos de diferentes gêneros. 5 – Revisar textos produzidos.

Fonte: Produzido pela autora, a partir da Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens – 1º ao 5º ano.

Conforme o conteúdo apresentado sobre o SIAM em um vídeo do Portal Educa²², os dados cadastrados no sistema transformam-se em informações que subsidiarão a gestão da educação em Goiás, uma vez que identificam os pontos frágeis e fortes em relação ao processo de ensino e aprendizagem e o que precisa ser melhorado.

Conforme disposto no *Projeto de Curso do Programa AlfaMais Goiás* (Goiás, 2024c, p. 6), “as ações de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens estão intrinsecamente relacionadas à formação”. Observa-se que os instrumentos do programa AlfaMais Goiás foram

²² Este vídeo de apresentação do SIAM está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aTS9JNGNt_w. Acesso em: 01 mar. 2025.

utilizados tanto na formação sobre planejamento docente quanto na formação para gestão. Nesse contexto, foram estabelecidos objetivos distintos para diferentes atores: na gestão, buscou-se o conhecimento sobre o funcionamento e a operacionalização do Sistema AlfaMais (SIAM); para os articuladores, a compreensão do SIAM e o acompanhamento de sua implantação nos municípios; já para os formadores da alfabetização, o aprofundamento dos estudos sobre as avaliações internas e externas propostas pelo programa, incluindo a ficha de acompanhamento das aprendizagens, o portfólio demonstrativo, a avaliação de fluência leitora, a avaliação SAEGO ALFA e a avaliação institucional dos processos de alfabetização (Goiás, 2024c, p. 10-12).

Esses elementos evidenciam o esforço da SEDUC de Goiás em alinhar currículo, formação e avaliação, com o objetivo de aprimorar os resultados dos estudantes. No entanto, esse direcionamento remete a uma concepção de qualidade educacional restrita e restritiva, conforme apontado por Libâneo (2018), em que a avaliação assume um papel de controle externo sobre a educação. O autor destaca que, desde a década de 1990, com a crescente influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Unesco, emergiram quatro finalidades educativas predominantes: educação voltada para a satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, preparação para o mercado de trabalho e promoção da sociabilidade e convivência. Entre essas finalidades, a primeira se sobressai como a mais fundamental, por se tratar de um direito essencial a todos. Segundo a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de Jomtien (1990), em seu artigo IV:

[...] aprendizagem se refere à aquisição de conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em razão disso, “a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]”. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990 *apud* Libâneo, 2018, p. 48).

A partir dessas diretrizes globais, consolidou-se a predominância de um currículo instrumental voltado para resultados mensuráveis, caracterizado pela definição de habilidades essenciais – ou mínimas –, como se observa na matriz de habilidades avaliadas no SIAM. Esse modelo se sustenta em sistemas de avaliação que, majoritariamente, recorrem a plataformas digitais para coletar e processar dados numéricos. O objetivo subjacente a essas práticas é fornecer subsídios para a chamada “correção de rota”, ajustando a educação com base nos indicadores de desempenho e garantindo conformidade com padrões preestabelecidos.

4.3.2.2 Avaliação de Fluência Leitora

Uma das principais estratégias adotadas pelo *Programa AlfaMais* Goiás para monitorar a aprendizagem dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental no que se refere à leitura é a avaliação de fluência. Essa ação tem sido amplamente divulgada nos espaços educativos, nas comunidades escolares e pela mídia, consolidando-se como um dos pilares do acompanhamento da alfabetização no estado.

Esse modelo de avaliação foi instituído em Goiás em 2021, por meio da *Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração* (PARC), composta por entidades sem fins lucrativos, tais como a *Associação Bem Comum*, a *Fundação Lemann* e o *Instituto Natura*. A avaliação da fluência em leitura foi uma das iniciativas promovidas no contexto dessa parceria, conforme documentado na publicação *Avaliação da Fluência em Leitura, Edição 2021*. Desde então, esse modelo tem ganhado visibilidade em diversas regiões do Brasil, sendo incorporado como uma ferramenta fundamental para aferição das habilidades leitoras dos estudantes.

Alguns marcos legais contribuíram significativamente para a ampliação dessa prática avaliativa. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), de 2018, reforçou a importância do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da fluência leitora, colocando essa competência como um eixo estruturante da alfabetização. Além disso, a *Política Nacional de Alfabetização* (PNA), de 2019, consolidou essa abordagem ao apresentar ações de cunho instrumentalista alinhadas a modelos internacionais de ensino da leitura. Nesse sentido, a PNA incorporou e divulgou a tradução do estudo norte-americano *National Reading Panel* (2000), que serviu como base para a implementação de práticas voltadas à avaliação da fluência leitora no Brasil.

A adoção desse modelo de avaliação em Goiás revela um alinhamento com diretrizes nacionais e internacionais, reforçando a centralidade da fluência leitora como indicador de desempenho escolar. Entretanto, sua implementação também suscita reflexões sobre os impactos dessa abordagem na prática pedagógica e na concepção de alfabetização adotada nas escolas.

Nadalim (2015), mesmo tendo se passado duas décadas da conclusão deste estudo, considera-o relevante. O referido relatório²³ engloba cinco tópicos de investigação:

- 1) Conhecimento alfabético, com os subtópicos Instrução de consciência fonêmica e Instrução fônica; 2) Fluência; 3) Compreensão, com os subtópicos Instrução de

²³ Esse relatório está disponível em: <https://abemcomum.org/avaliacao-da-fluencia-em-leitura-edicao-2021/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

vocabulário e Instrução de compreensão de texto; 4) Formação de professores e instrução de leitura; e 5) Tecnologia da computação e instrução de leitura (Nadali, 2015, s/p).

O relatório dedica o terceiro capítulo inteiro à fluência. O conteúdo deste documento fundamenta a proposta de avaliação de fluência leitora da PARC conforme está explicitado em uma contextualização realizada por Josiane Toledo (2023), doutora em educação (PUC-Rio) e Supervisora de Apoio à entrega de resultados de avaliações educacionais, no CAEd/UFJF, em uma apresentação de PowerPoint disponibilizada pela UNDIME e também utilizada durante as formações continuadas no estado de Goiás. A representante do CAED, ao destacar aspectos envolvidos na fluência, citou o *National Reading Panel* (NRP, 2000), leitura fluente como leitura com “velocidade, precisão e expressão adequada”. Deu ênfase a ideia de que

Velocidade e precisão geralmente aumentam junto com o esforço e a falta de intenção ou consciência. Quando a leitura é fácil, os leitores não lutam para reconhecer as palavras. Como eles não dedicam todos os seus recursos mentais ao reconhecimento de palavras, os leitores fluentes conseguem se concentrar na compreensão como resultado (Toledo, 2023, p. 21).

Josiane Toledo sistematiza a discussão sintetizando os aspectos envolvidos na fluência como: velocidade + precisão + prosódia = automaticidade, o que dialoga com o conceito de Rasinski sobre fluência apresentado nas formações do programa AlfaMais Goiás:

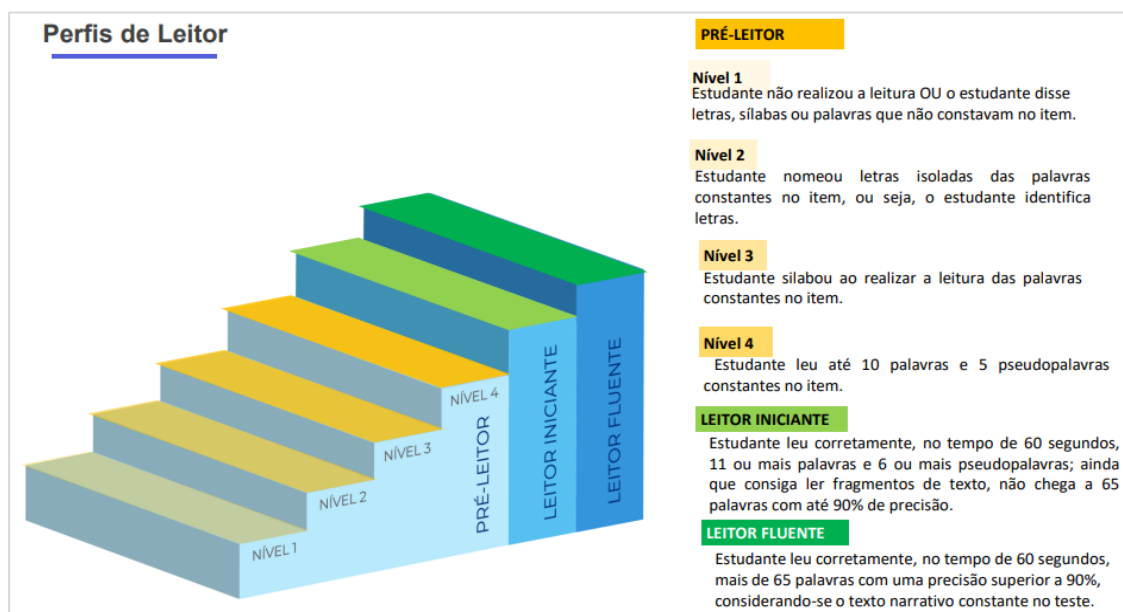
Fluência não pode ser confundida com a decodificação, mas é primordial que a decodificação esteja consolidada e automatizada para que se possa avançar no caminho do desenvolvimento de uma leitura fluente e hábil. Isto é, uma leitura em que não se gaste esforço cognitivo nos processos de reconhecimento de palavras, mas sim nas estratégias de construção de sentidos do e no texto (Rasinski, 2004 *apud* Toledo, p. 14).

Essa concepção de fluência leitora reforça a ideia de que o bom leitor é aquele que lê com automaticidade, ou seja, de maneira rápida e precisa. Dessa forma, a avaliação de fluência tem como principal objetivo “*aferir a capacidade de os alunos lerem com velocidade e precisão (automaticidade)*”, sendo composta por três tarefas: leitura de 60 palavras dicionarizadas, leitura de 40 pseudopalavras e leitura de um texto narrativo. Cada uma dessas atividades deve ser realizada em um tempo máximo de um minuto.

A execução da avaliação ocorre por meio de um aplicativo de celular, que grava a leitura do estudante para posterior análise, e pelo preenchimento de uma ficha de acompanhamento individual, denominada *Cartão Resposta do Estudante*. O responsável por registrar esses dados é o professor/aplicador, que segue as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação.

Os resultados obtidos nessa avaliação classificam os estudantes em diferentes níveis de desempenho, permitindo mapear aqueles que atingiram a fluência esperada e aqueles que necessitam de maior acompanhamento pedagógico. Essa categorização pode ser visualizada na Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Perfis de leitores da Avaliação de fluência



Fonte: Apresentação em Powerpoint de Josiane Toledo (CAED).

A pesquisa realizada por Medeiros, Manfré e Shimazaki (2024), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, faz um recorte de uma dissertação de mestrado que investiga a avaliação de fluência em leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores argumentam que esse modelo de avaliação enfatiza a decodificação e a compreensão linguística, sem abarcar a complexidade das múltiplas competências envolvidas no ato de ler.

Os pesquisadores destacam que, embora os testes revelem defasagens na aprendizagem da leitura, as limitações do instrumento utilizado – um aplicativo de celular – levantam questionamentos sobre sua adequação para avaliar a capacidade leitora dos estudantes. Concluem que essa ferramenta não contempla plenamente os aspectos essenciais da leitura, pois este é um processo complexo que *“envolve diferentes habilidades cognitivas e deveria considerar o processamento de aspectos gráficos, sintáticos e semânticos do texto, bem como o conhecimento de mundo que o discente possui”* (Medeiros, Manfré, Shimazaki, 2024, p. 17). Além disso, problematizam a impossibilidade de refazer o teste, mesmo diante de situações atípicas que possam comprometer o desempenho do estudante.

Nesse contexto, os autores recorrem a Vigotski (2017) para ressaltar que o erro deve ser compreendido como uma oportunidade de aprendizagem mediada, e não apenas como um critério classificatório que ranqueia os estudantes com base no que ainda não sabem. Por fim, questionam o papel das parcerias sem fins lucrativos, como a Associação Bem Comum, na condução da educação pública, evidenciando a diminuição da participação estatal e a abertura para coparticipações privadas, que acabam por reforçar a desqualificação da educação pública como patrimônio cultural, utilizando os resultados das avaliações como justificativa para tais intervenções.

4.3.3 Articulação entre SAEGO ALFA e AlfaMais Goiás

A avaliação e o monitoramento, segundo o que está exposto no Guia AlfaMais Goiás, colabora para identificar pontos fortes e o que precisa melhorar em relação às aprendizagens dos estudantes. O documento cita que são duas as principais avaliações na Rede Estadual de Educação de Goiás para diagnóstico e acompanhamento da alfabetização das crianças goianas: Avaliação de Fluência de Leitura e Avaliações Externas. A primeira, já foi objeto de análise anteriormente. Assim, dedicar-se-á a compreender a Avaliação Externa, denominada SAEGO ALFA, e os processos que a envolvem.

Ainda de acordo com o Guia AlfaMais, a prova SAEGO ALFA foi aplicada pela primeira vez no ano de 2021, quando os estudantes de 2º e 5º ano foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, alcançado os seguintes resultados:

- 52.290 estudantes foram avaliados na edição da prova, o que compõe uma taxa de 71% de participação;
- 25.526 estudantes foram classificados como “avançados”, o que configura a categoria de desempenho de 49% da rede de alunos que realizaram a avaliação (Goiás, 2023, p. 17).

O documento *Avaliações Programa AlfaMais (2024)*²⁴, apresenta a Avaliação SAEGO ALFA como uma avaliação de caráter somativa, anual e censitária, dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática para todos estudantes matriculados nas turmas de 2º e 5º do Ensino Fundamental no território goiano. Conta também que a prova é executada pelo CAED. Todos os dados referentes ao processo de aplicação encontram-se disponibilizados na Plataforma de

²⁴ Este documento foi enviado às escolas no final do ano de 2024, próximo ao período de aplicação da Avaliação SAEGO ALFA. O documento é composto por 29 páginas e traz de forma sintética as características das avaliações promovidas pelo programa ALFAMAIS GOIÁS.

Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás²⁵.

O SAEGO ALFA, conforme detalhado no documento *Avaliações Programa AlfaMais* (2024), possui quatro funções principais. A primeira consiste na verificação da consolidação do processo de alfabetização dos estudantes do 2º ano e da finalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental no 5º ano, considerando as habilidades previstas no DC-GO Ampliado para cada etapa. A segunda função refere-se à geração de dados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento do Estado de Goiás na Alfabetização (IDEGO-ALFA). A terceira destina-se à identificação das 150 escolas com os mais expressivos resultados para a premiação do *Prêmio LEIA* e das 150 escolas com desempenho mais baixo, que receberão fomento para melhorias. Por fim, a quarta função estabelece a cota-parte do ICMS destinada aos municípios, com base nos resultados obtidos.

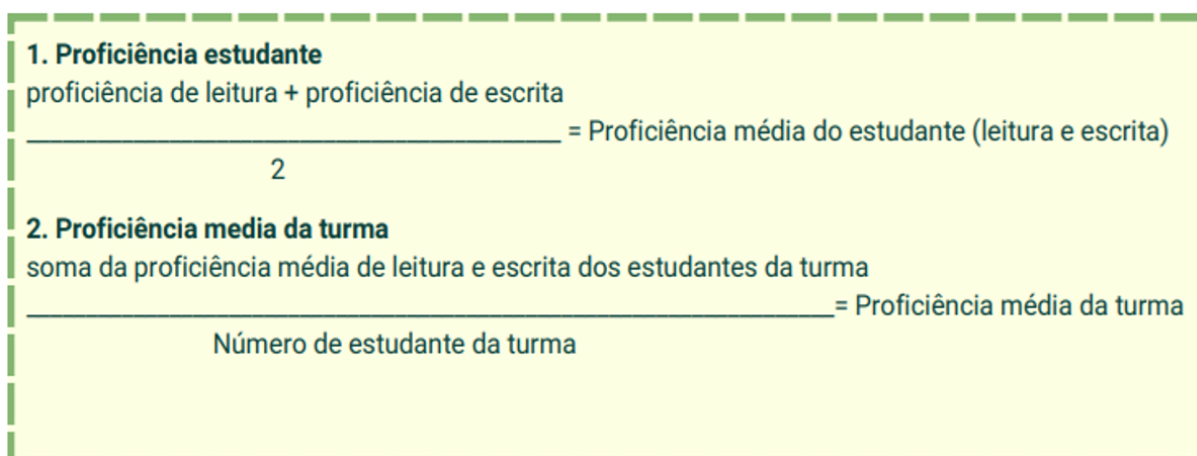
A Portaria nº 367, de 12 de setembro de 2024, do INEP, define diretrizes para a organização das avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática pelos sistemas estaduais no contexto do *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, no exercício de 2024. No artigo 1º, a portaria orienta que o monitoramento deve ocorrer por meio de avaliações externas conduzidas pelos sistemas estaduais. No artigo 2º, estabelece que o INEP fornecerá subsídios técnicos para assegurar a adoção de um padrão nacional de alfabetização, permitindo a comparabilidade dos resultados com a escala do SAEB. Esse marco legal viabiliza o pareamento entre a avaliação do SAEGO ALFA e os parâmetros do INEP.

As provas do SAEGO ALFA para o 2º ano são compostas por três instrumentos de avaliação: Língua Portuguesa (Leitura), Língua Portuguesa (Escrita) e Matemática. O exame é aplicado em dois dias, sendo que no primeiro ocorrem as provas de leitura e escrita, e no segundo, a de matemática. Na correção da prova de escrita, a ortografia dos estudantes é classificada em cinco níveis: ortográfico, alfabético, silábico-alfabético, silábico e pré-silábico. Já a avaliação da produção textual considera sete critérios: adequação à proposta, tipologia textual, uso da página, ortografia, pontuação, coesão e segmentação.

Com base nos resultados das provas de leitura e escrita, são calculadas as médias de proficiência nesses domínios para cada estudante, turma, escola, município e para o Estado como um todo. Esse sistema de monitoramento e ranqueamento reforça a interdependência entre currículo, avaliação e políticas de incentivo no contexto educacional de Goiás.

²⁵ Os resultados das avaliações são disponibilizados na Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás e podem ser acessados apenas por agentes que contenham senha e login. Informações gerais sobre a plataforma e o SAEGO encontra-se disponíveis em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 02 mar. 2025.

Figura 8 – Cálculo de Proficiência Média de Leitura e Escrita SAEGO ALFA



Fonte: Avaliações Programa AlfaMais Goiás 2024. SEDUC/GO. (Goiás, 2024d)

O IDEGO-ALFA é calculado somando o índice municipal de matrículas, com o índice de qualidade na aprendizagem do município, mais o índice socioeconômico do município, conforme a Figura 9, abaixo:

Figura 9 – Cálculo do IDEGO-ALFA



Fonte: Vídeo Palestra²⁶ com Gisele Faria (2023, 0h09min33s).

A Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) aprovou a Lei Complementar nº 177 de 24 de agosto de 2022, que regulamenta a Emenda Constitucional nº 70/2021 e define a forma de cálculo do Índice de Participação dos Municípios (IPM), tendo como base os critérios de educação, saúde e meio ambiente. Conforme o art. 3º:

Para efeito do que trata a alínea “a” do inciso III do art. 2º desta Lei Complementar, 10% (dez por cento) do IPM serão calculados de acordo com os critérios educacionais da seguinte forma:

I – 51% (cinquenta e um por cento), correspondentes à quantidade de matrículas na rede municipal de ensino;

²⁶ A palestra encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aw5KgeghaCg>. Acesso em: 2 mar. 2025.

II – 47% (quarenta e sete por cento), obtidos pelo Índice de Qualidade da Aprendizagem – IQA, formado pelos resultados de aprendizagem, com base na equidade, e pela taxa de aprovação dos alunos; e
 III – 2% (dois por cento), com base no nível socioeconômico dos estudantes, conforme o disposto na alínea “a” do inciso IV da Emenda Constitucional nº 70, de 2021, e considerados os últimos dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP (Goiás, 2022).

No estudo de Vieira, Teixeira e Assis (2024) sobre as políticas educacionais de *accountability* observou-se a relação entre qualidade educacional e proficiência em testes *high stakes*, modelo adotado no estado de Goiás, ou seja, baseando-se nos princípios da eficiência e da eficácia, que restringem a qualidade educacional ao desempenho estudantil. Assim,

[...] desconsideram-se as trajetórias subjetivas de cada estudante e suas necessidades educacionais, às demandas e especificidades regionais, os elementos intra-escolares – infraestrutura, relação professor-aluno, cultura escolar, entre outros– e a realidade sócio-histórica que permeia esse processo (Vieira; Teixeira; Assis, 2024, p. 16).

Os critérios adotados no estado de Goiás para a distribuição da cota-parte do ICMS educacional aos municípios estão diretamente vinculados ao desempenho dos estudantes do 2º ano na avaliação SAEGO ALFA. Essa estratégia de distribuição fundamenta-se em um modelo de ranqueamento, classificação e divulgação pública dos resultados, operando sob uma lógica tecnicista que individualiza a responsabilidade pelo desempenho educacional. Dessa forma, professores e estudantes são diretamente responsabilizados pelos resultados obtidos, sendo-lhes atribuído o mérito pelo sucesso ou fracasso, sem levar em consideração os múltiplos fatores que impactam a qualidade da educação no estado.

Como contraponto a essa concepção de qualidade educacional restrita e orientada por princípios neoliberais, Libâneo (2018, p. 57) propõe uma abordagem baseada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática. Essa perspectiva, ancorada na teoria histórico-cultural, compreende a educação escolar como um meio para que os estudantes se apropriem dos conceitos científicos e desenvolvam seus aspectos intelectuais, afetivos e morais. Esse desenvolvimento ocorre por meio da apropriação da experiência histórico-cultural e da criação de situações de aprendizagem que favoreçam uma formação integral, voltada para a emancipação do sujeito e não apenas para o cumprimento de metas quantitativas de desempenho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações levantadas nesta pesquisa, reconhece-se a importância de tratar o objeto de estudo por meio de um método científico que o compreenda em seu movimento histórico, considerando suas múltiplas determinações e adotando uma perspectiva revolucionária, que permita uma análise concreta da realidade com vistas à transformação social. No campo da educação, a escolha desse método de análise reflete concepções sobre sociedade, educação e o ser humano que se deseja formar, além de delinear os contornos da teoria e da prática nos processos formativos dos sujeitos.

A educação, entendida como formação humana e atividade inerente ao ser humano, ocorre na e pela atividade consciente, por meio da interação com a natureza e das relações sociais, as quais possibilitam o acesso ao patrimônio cultural produzido e socializado pela humanidade. O núcleo conceitual adotado neste estudo, portanto, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural, compreendendo a formação dos sujeitos – estudantes e professores alfabetizadores – em sua relação dialética.

Considerando o contexto sócio-histórico, compreende-se que a formação dos professores se encontra subsumida ao capital, apoiada em fundamentos neoliberais que promovem a flexibilização dos indivíduos, a secundarização e o esvaziamento do ensino, além da desvalorização do trabalho docente.

Partindo dessas considerações, retoma-se a introdução desta pesquisa e as questões problematizadoras que delinearão o percurso investigativo: a) Quais são as concepções de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, assumidas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) no desenvolvimento do AlfaMais Goiás? b) De que maneira a política nacional de formação de professores se entrecruza com a materialização de programas de alfabetização e ações formativas nos documentos do estado de Goiás e nos materiais didáticos produzidos e/ou adotados pela SEDUC/GO? c) O programa AlfaMais Goiás, no período de 2021 a 2024, tem se constituído como uma política de continuidade e/ou ruptura em relação ao PNAIC, à revogada PNA, materializada no programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), e ao CNCA (Brasil, 2023f), a atual política nacional?

As considerações finais orientam-se pela análise desenvolvida a partir dessas questões, que se constituíram como objetivos da pesquisa, tendo como finalidade central compreender as concepções que orientam a alfabetização e a formação continuada de professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, tal como se encontram materializadas

nos documentos e materiais didáticos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Para isso, foram tomadas como referência as ações formativas e legislações no âmbito do Programa AlfaMais Goiás, no período de 2021 a 2024. A investigação foi se delineando por meio de objetivos específicos que revelaram as particularidades do objeto de estudo e possibilitaram responder às questões propostas.

Inicialmente, buscou-se compreender qual é a concepção de formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, assumida pela SEDUC/GO no desenvolvimento do AlfaMais Goiás. A análise realizada evidencia que a formação continuada de professores, em todas as áreas e níveis de ensino, tem sido fortemente influenciada por políticas neoliberais, cujo objetivo central é suprir demandas emergentes do mundo do trabalho e atender aos interesses daqueles que, em determinado período, detêm o poder e tornam hegemônica a teoria da educação que melhor representa suas causas.

Nesse sentido, compreende-se que o modelo de formação de professores alfabetizadores consolidado ao longo da história da alfabetização no Brasil sempre esteve atrelado às necessidades de cada época quanto ao ensino da leitura e da escrita, privilegiando a aplicação de novas propostas conforme as urgências do momento. Dessa forma, a formação continuada dos professores alfabetizadores no estado de Goiás, em consonância com a conjuntura nacional, tem se fundamentado historicamente nas teorias e métodos adotados pelas autoridades científicas de cada período, com ações formativas organizadas em cursos voltados à implementação de “projetos didático-pedagógicos oficiais”.

Nessa perspectiva, difunde-se amplamente a ideia simplista de que o bom professor é aquele que, de forma eficiente e eficaz, sabe aplicar tais propostas. Trata-se, portanto, de um modelo de formação centrado na epistemologia da prática e na praxiologia da reflexão, que supervaloriza os conhecimentos tácitos e cotidianos, sustentando-se na premissa do “aprender a aprender” e do “aprender a fazer”, respaldado no uso de materiais didáticos estruturados, currículos prescritos e avaliações externas.

Essa concepção estabelece uma dicotomia entre teoria e prática pedagógica, desvalorizando os conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos. A análise desenvolvida até aqui demonstra que a política de alfabetização e formação de professores alfabetizadores instituída pelo Programa AlfaMais Goiás segue esse modelo e se alinha a uma perspectiva neotecnista, ao enfatizar a ideia de que a melhoria da qualidade da educação é uma responsabilidade individual dos professores, desconsiderando fatores estruturais mais amplos.

Os documentos analisados demonstram que a formação continuada de professores alfabetizadores ofertada pela SEDUC-GO, no âmbito do Programa AlfaMais Goiás,

fundamenta-se na reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, a partir dos resultados de avaliações e das práticas pedagógicas dos docentes. Com o objetivo de qualificar a prática pedagógica, espera-se que esses professores se apropriem de procedimentos didáticos e técnicas que possibilitem, de forma eficiente e eficaz, garantir a alfabetização de todos os estudantes na idade certa, ou seja, até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Os documentos oficiais e oficiosos que orientam o programa AlfaMais Goiás assumem a perspectiva enunciativo-discursiva como base para a alfabetização, centrando-se no texto como ponto de partida e chegada do trabalho pedagógico, conduzido por meio dos gêneros textuais. Dessa forma, a linguagem é concebida como um sistema de signos significativos que se materializam nos enunciados e na comunicação.

No entanto, contraditoriamente, o programa AlfaMais Goiás adota uma proposta curricular, representada pelo DC-GO Ampliado/BNCC, e um modelo de avaliação, fundamentado na fluência leitora e no SAEGO-ALFA, que não dialogam com a concepção de linguagem e alfabetização anunciada. Essas diretrizes priorizam uma concepção de língua como código e uma visão da aprendizagem da leitura centrada na decodificação ou na mera expressão de ideias, conforme as definições de Colello (2023). As concepções presentes nos documentos curriculares e nas matrizes de avaliação geram impactos diretos na prática pedagógica cotidiana. Assim, ainda que as formações contemplem o estudo da alfabetização sob a perspectiva enunciativo-discursiva, verifica-se, de maneira mais contundente, a presença de eixos temáticos focados na fluência em leitura e nas avaliações externas dentro das propostas das ações formativas.

No que se refere a outro dos objetivos específicos desta pesquisa, analisou-se de que maneira a política nacional de formação de professores se articula com a implementação de programas de alfabetização e ações formativas nos documentos do estado de Goiás e nos materiais didáticos produzidos e/ou adotados pela SEDUC/GO. Foi possível verificar que o debate pedagógico das últimas décadas, conforme apresentado nesta pesquisa, tem sido dominado pela hegemonia das pedagogias do *aprender a aprender* (Duarte, 2010). Assim, os programas de formação de professores alfabetizadores analisados – PNAIC (Brasil, 2012c), Tempo de Aprender (Brasil, 2020a) e CNCA (Brasil, 2023f), em âmbito nacional, e AlfaMais Goiás (2021), na esfera estadual – são compreendidos como partes integrantes de políticas educacionais que emergiram, principalmente, a partir da década de 1990, sob a influência de organismos multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial. Tais entidades impõem finalidades educativas que, em síntese, restringem a educação básica à satisfação de necessidades imediatas, à preparação para o mercado de trabalho e ao desenvolvimento de

competências voltadas à sociabilidade e convivência (Libâneo, 2018).

Observa-se, no cenário brasileiro, a intensificação de políticas educacionais que visam atender a essas finalidades. Dessa forma, com base nos aportes teóricos apresentados nesta pesquisa, compreende-se que, no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores, há um movimento de disputas entre métodos e concepções, marcado tanto por rupturas quanto por continuidades, sempre atreladas às diretrizes políticas que definem os saberes considerados necessários para atender às demandas de cada momento histórico.

O PNAIC (Brasil, 2012C), de acordo com os documentos analisados, adere à concepção de formação continuada fundamentada na epistemologia da prática, uma vez que a reflexão crítica proposta nos materiais do programa não alcança a relação indissociável entre teoria e prática, ou seja, a práxis. Nesse programa, emergem categorias como a do professor reflexivo, a responsabilização do professor pela qualidade da educação, a figura do multiprofissional e a formação na perspectiva do multiplicador (Pereira; Silva, 2021). A alfabetização é compreendida como um direito da criança, a ser consolidado até o 3º ano do Ensino Fundamental. Esse sujeito aprende na relação direta com o objeto a ser conhecido, fundamentando-se epistemologicamente no construtivismo, conforme a análise realizada.

Assim, na formação continuada, os professores alfabetizadores se apropriavam dos direitos de aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar, visando garantir esses direitos aos estudantes. Esses eram os saberes necessários para que pudessem planejar situações de aprendizagem adequadas às crianças, atendendo, assim, às necessidades educativas básicas daquele momento.

O programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), de abordagem restritiva, compreendia a alfabetização apenas como o ensino de leitura e escrita no sistema alfabético, com foco na consciência fonêmica, na fluência em leitura oral e na literacia. Essa concepção, como já tratado anteriormente, remonta ao século XIX, às características constitutivas do método fônico. Essa abordagem foi imposta por meio da implementação da PNA (Brasil, 2019a), que desconsiderou o conhecimento histórico produzido pelos pesquisadores brasileiros no campo da alfabetização ao longo das últimas décadas. Além disso, aprofundou os mecanismos de mercantilização da educação, ampliando a participação de instituições sem fins lucrativos e grupos empresariais na produção de material didático.

O Tempo de Aprender (Brasil, 2020a) teve como um de seus eixos estruturantes a formação continuada de profissionais da alfabetização. Sua fundamentação baseou-se em “evidências científicas” que, na prática, representaram um reducionismo para a alfabetização e a formação de professores, acentuando uma racionalidade técnica. A formação docente ocorreu

via plataforma digital, por meio de vídeos que instruíam os professores a aplicar técnicas de alfabetização dentro de uma abordagem fônica. Para atender às finalidades educativas daquele contexto, os professores alfabetizadores deveriam se apropriar dessas evidências científicas e aplicar o método ensinado.

O CNCA (Brasil, 2023f), tratado aqui no âmbito do Programa AlfaMais Goiás, parte da compreensão da alfabetização como um direito humano a ser garantido a todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental. Fundamenta-se nos princípios da BNCC, que propõe uma educação integral a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Nessa perspectiva, a política nacional, que reverbera na política estadual, anuncia a alfabetização como um processo discursivo e multidimensional. Além disso, compreende a formação continuada de professores como um direito ao desenvolvimento profissional e uma responsabilidade do governo.

As três políticas nacionais se materializam no território goiano em maior ou menor grau. O PNAIC (Brasil, 2012C) foi implementado em Goiás a partir de 2013, com a parceria das universidades nos processos formativos, alinhando-se, salvo algumas especificidades ocorridas no percurso, às proposições nacionais amplamente divulgadas no estado. De modo semelhante, o CNCA (Brasil, 2023f) reverbera na política estadual AlfaMais Goiás, demonstrando, até este momento de análise, alinhamento conforme os documentos examinados. Já o Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), no que concerne às suas concepções, manteve-se distante da abordagem adotada no estado. Em Goiás, assim como em outros estados brasileiros, as concepções hegemônicas no campo da alfabetização diferem das anunciadas pelo programa. No entanto, o estado aderiu ao Tempo de Aprender e implementou algumas de suas ações, especialmente aquelas que já vinham sendo estruturadas no contexto educacional e que ganharam maior notoriedade, como as avaliações externas de fluência em leitura.

É nesse contexto que se institui o programa AlfaMais Goiás, a princípio, em contraposição a essa política restritiva e impositiva. No entanto, cabe questionar se o aprofundamento do controle sobre o desempenho dos estudantes e, consequentemente, dos professores – por meio da avaliação de fluência leitora realizada via aplicativos, testes em larga escala, plataformização dos processos educacionais e ênfase no uso de materiais estruturados – realmente dialoga com uma perspectiva discursiva e multidimensional da alfabetização.

Na busca por responder ao último objetivo específico – isto é, se o Programa AlfaMais Goiás, de 2021 a 2024, tem se constituído em uma política de continuidades e/ou rupturas em relação ao PNAIC, à revogada PNA, materializada no Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), e ao CNCA (Brasil, 2023f), a atual política nacional – compreendeu-se que, com

maiores ressalvas ao Tempo de Aprender (Brasil, 2020a), encaminhado via PNA (Brasil, 2019a), em que há uma proposta para alfabetização e formação de professores alfabetizadores que marca, de forma nítida, descontinuidades e rupturas em relação às produções no campo da alfabetização e formação docente nas últimas décadas no Brasil. Já os demais programas analisados apresentam tanto continuidades quanto rupturas, conforme as mudanças nas políticas de governo que vêm sendo implementadas.

O AlfaMais Goiás traz categorias que emergiram na análise do PNAIC (Brasil, 2012c), fazendo-se também presentes nos documentos orientadores da atual política de formação de professores alfabetizadores, o CNCA (Brasil, 2023f). Dessa forma, tanto o PNAIC (Brasil, 2012c) quanto o CNCA (Brasil, 2023f), em suas análises, evidenciam a continuidade da política educacional nacional instituída e aprofundada desde os anos 1990, consolidada por meio da implementação de programas e documentos como a BNCC (Brasil, 2017) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020c).

Considerando o recente contexto de publicação dessas diretrizes do CNCA pelo MEC, observa-se, em uma primeira análise, que os objetivos do AlfaMais Goiás estão alinhados à sua missão, que busca “implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental”, além de “promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental”.

Com a revogação da PNA (Brasil, 2019a), não houve uma ruptura total com estratégias educacionais que já estavam em andamento e que se fortaleceram no período do governo anterior. Souza, Ferreira e Moraes (2024, p. 17), ao discutirem as permanências e rupturas da PNA, alertam que seus efeitos perdurarão por algum tempo. Entre os exemplos citados, destaca-se a continuidade da distribuição de livros didáticos com propostas metodológicas que enfatizam o ensino de letras soltas de A a Z, a pronúncia de fonemas isolados, o treino da motricidade fina e a preparação para o Ensino Fundamental. Os autores também ressaltam que o CNCA dá continuidade à avaliação de fluência leitora, aspecto que evidencia a manutenção de elementos estruturantes da política anterior.

Os documentos analisados revelaram as especificidades de cada uma dessas políticas no contexto histórico, político e econômico, especialmente no que se refere ao eixo da formação docente. Ressalta-se que o modelo de formação continuada adotado se estrutura a partir da concepção do professor multiplicador de ações formativas, implementadas por meio de um modelo de cascadeamento, conforme a proposta de formação do AlfaMais Goiás apresentada

ao CNCA (Brasil, 2023f).

Por meio da análise de documentos oficiais e oficiosos que circulam em âmbito nacional e estadual, entre os quais se destacam legislações goianas e documentos produzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no âmbito do Programa AlfaMais Goiás, no período de 2021 a 2024, buscou-se compreender as concepções que orientam a alfabetização e a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Foram apresentadas ideias construídas a partir do processo investigativo. Dessa forma, algumas considerações poderão ser feitas, enquanto outras permanecerão em aberto. Inicialmente, o estudo partiu de uma revisão bibliográfica e da análise de documentos oficiais nacionais e estaduais relativos à Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Feitas essas observações iniciais, apresentam-se alguns apontamentos e reflexões sobre a pesquisa realizada, com base no referencial teórico e na análise documental.

A revisão bibliográfica permitiu conhecer a história da formação dos professores alfabetizadores no Brasil, compreendendo que essa formação não pode ser dissociada da história da alfabetização no país, dos sentidos e funções diversas atribuídos ao ensino da leitura e da escrita, que variaram de acordo com a hegemonia de métodos e teorias em cada momento histórico.

Buscou-se também compreender como vem ocorrendo a formação continuada de professores alfabetizadores pela SEDUC/GO, adotando como metodologia a análise de legislações, como a Lei nº 21.071/2021, que regulamenta o Programa AlfaMais, e a Lei nº 21.073/2021, que trata do incentivo à premiação da rede estadual e municipal, além da proposta de formação continuada para professores alfabetizadores da SEDUC/GO, entre outros documentos.

Concentraram-se esforços em compreender as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural no campo da alfabetização e da formação do professor alfabetizador, partindo do contexto histórico que revela a persistência de problemas quanto à aquisição da leitura e da escrita por parte dos estudantes e dos entraves no processo de ensino, que perpassam pela formação do professor, mas não se limitam a essa questão.

Para entender as causas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na alfabetização e pelos professores alfabetizadores no processo de ensino da língua, bem como as possibilidades de superar os entraves que se apresentam nesse campo teórico e prático, é preciso retornar à base do processo formativo, partindo de uma dimensão ontológica da formação humana. Trata-se de assumir que o homem se constitui como ser humano por meio das relações que estabelece

e que é por meio das mediações que se apropria do patrimônio histórico da humanidade, daquilo que é “clássico”, ou seja, dos conhecimentos depurados que resistiram ao longo da história.

Portanto, entende-se que o homem, por meio do trabalho – ou seja, de sua atividade consciente sobre o meio, com o objetivo de transformá-lo –, se forma e, por ele, é formado em uma relação recíproca e dialética. É pela educação, enquanto formação humana, que se torna possível a socialização, às novas gerações, dos conhecimentos construídos pela humanidade. O que diferencia o ser humano dos demais animais é sua capacidade de agir de forma consciente e de produzir historicidade. Assim, o ser humano não é apenas natural, mas essencialmente histórico-social.

Esse entendimento reverbera na compreensão do objeto de estudo aqui tratado – a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores –, quando se defende que é necessário um ensino sistematizado para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética e que o professor também deve ser conhecedor daquilo que constitui seu objeto de ensino. Defender que a criança aprende apenas com o contato direto com o objeto a ser conhecido é negar a historicidade do ser, o papel da educação, o que se traduz na secundarização do ensino, no esvaziamento dos conhecimentos depurados e na desvalorização do trabalho do professor.

Não se trata de culpabilizar o estudante e o professor pelos históricos baixos índices apontados pelas avaliações nacionais e externas quanto à apropriação da leitura e da escrita nos diferentes níveis escolares, principalmente nos anos iniciais, onde legalmente deveria ocorrer a consolidação da alfabetização. Suas causas devem ser analisadas de acordo com o contexto histórico em que se constituíram, a fim de apreender as contradições presentes no processo educativo e, a partir delas, identificar possibilidades para a superação dos entraves.

Na impossibilidade de abranger, neste estudo, os diferentes períodos da história da alfabetização e da formação do professor alfabetizador, restringe-se ao debate das teorias do “aprender a aprender”, já apresentadas, que ganharam hegemonia no campo teórico aqui discutido a partir dos anos 1970, com maior ênfase nos anos 1980 até a atualidade. Entre elas, o construtivismo, cujas bases teóricas estão em Jean Piaget e Emilia Ferreiro, no que se denomina Psicogênese da Escrita, foi a que, de forma mais incisiva, influenciou e ainda continua presente nos processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização.

Em consonância com os autores já referendados, acredita-se que é preciso superar as concepções de educação determinista e empirista, aprisionadas às fases do desenvolvimento, que supervalorizam os conhecimentos cotidianos e tácitos em detrimento dos conceitos científicos. Adotar concepções que defendem que os conhecimentos são construídos pelos sujeitos de forma voluntária, apenas agindo sobre o objeto, significa relegar a segundo plano o

valor das mediações e da socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, o que contraria as concepções aqui defendidas.

Vislumbra-se, como possibilidade, não a partir de uma visão idealizadora, mas pautada nas contradições que se apresentam, encontrar os elementos que colaborem para a construção de uma nova realidade no campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores.

Defende-se, portanto, como uma primeira possibilidade, o investimento em processos formativos que promovam a tomada de consciência dos professores sobre a realidade concreta da qual fazem parte. É preciso que se reconheçam como trabalhadores dentro de um sistema capitalista, em uma lógica de exploração do trabalho e de expropriação de direitos, por meio de um sistema que promove a alienação, cujo fim é naturalizar todo esse processo. Tendo conhecimento dessa realidade, justificam-se os esforços para construir caminhos que levem a outra realidade.

Como uma segunda possibilidade, não menos importante, está o engajamento em estudos no campo teórico-metodológico aqui anunciado, para a produção de conhecimentos e a elaboração de propostas de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores centradas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, que tem como principais representantes Vigotski e seus colaboradores. Para isso, é fundamental que se tenha clareza dos elementos constitutivos dessa abordagem teórica e o reconhecimento do potencial das mediações na socialização dos conhecimentos “clássicos”.

Esse posicionamento não pode ser confundido com uma defesa da educação tradicional, do ensino da leitura e da escrita pelos métodos analíticos e sintéticos da alfabetização, nem como um enaltecimento das propostas construtivistas, que mascaram a complexidade envolvida no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A “curvatura da vara” indica outra direção, de viés histórico-crítico, que parte do nível sincrético (empírico), ainda no plano das aparências, para um processo mediado por relações complexas entre conceitos gerais e abstratos, em que o professor, com uma formação sólida e conhecedor da produção conceitual de sua área, além de socializar os conhecimentos clássicos, tem como função intervir de forma consciente e planejada, para que os estudantes também se apropriem dos conceitos que favorecem sua formação integral como sujeitos, e não como pessoas assujeitadas pela história.

A análise do objeto de estudo, apoiada nos fundamentos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, revela que a gestão da atual política de alfabetização e formação de professores alfabetizadores do estado de Goiás traz apontamentos de que há um movimento de abertura e ampliação das políticas neoliberais nesse campo.

As proposições discutidas neste estudo ressaltam a importância de considerar a concretude da escola na formulação das políticas educacionais. Isso demanda uma gestão pedagógica fortalecida da educação pública, fundamentada em princípios coerentes com a qualidade pretendida. Para tanto, é essencial adotar o princípio da administração como mediação, garantindo a coerência entre meios e fins. Nessa perspectiva, não há neutralidade na definição dos objetivos pedagógicos nem na escolha dos meios para alcançá-los; as ações pedagógicas possuem caráter político e exigem tomada de posição, postura ética dos sujeitos, participação coletiva e reconhecimento da condição de sujeito histórico.

Para aqueles que detêm o capital, ou seja, a elite proprietária, não interessa um modelo de gestão que de fato inclua os trabalhadores e trabalhadoras. O que lhes convém é a manutenção do sistema capitalista e suas regras baseadas na exploração do trabalho. Assim, prevalece um modelo de administração escolar moldado pela lógica empresarial, que descarta a colaboração e a mediação, mantendo velada a relação de dominação entre capital e trabalho. Esse modelo se manifesta em políticas que, sob um discurso democrático, no nível da aparência, perpetuam práticas de exclusão e controle.

Uma concepção de gestão educacional voltada para a democracia e para a formação integral do sujeito histórico exige políticas educacionais que se oponham àquelas que utilizam avaliações externas como estratégia para monitorar e incentivar o desempenho de estudantes e professores, convertendo-as em instrumentos de responsabilização e meritocracia. Isso não significa negar a importância das avaliações na identificação de limites e possibilidades para a implementação de políticas públicas na educação. No entanto, é fundamental compreender como essas avaliações se materializam no contexto escolar, qual seu real propósito e a quem efetivamente beneficiam.

Ao longo da história, a alfabetização e a formação continuada do professor alfabetizador têm sido estruturadas para responder às demandas emergentes do mundo do trabalho, alinhando-se aos interesses daqueles que detêm o poder e tornando hegemônica a teoria da educação que melhor representa suas causas. Nesse sentido, conhecer e discutir os aspectos históricos, teóricos e políticos relacionados à alfabetização e à formação do professor alfabetizador contribui não apenas para a compreensão do passado, mas também para uma análise crítica do presente, evidenciando os movimentos de ruptura e permanência que os caracterizam. Compreender essas dinâmicas em seu movimento histórico e suas contradições pode subsidiar a elaboração de projetos que promovam mudanças estruturais para o futuro.

Na análise aqui realizada, o Programa AlfaMais Goiás demonstra alinhamento com as políticas nacionais de educação pautadas em fundamentos neoliberais, caracterizados pela

flexibilização dos indivíduos, secundarização do ensino, esvaziamento dos conteúdos e desvalorização do trabalho docente. Diante desse cenário, torna-se imperativo o desenvolvimento de projetos de alfabetização e formação continuada para professores alfabetizadores que considerem as condições materiais objetivas, possibilitando, a partir delas, a construção de alternativas que viabilizem avanços e a superação desse quadro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v. 39, n. 1, e021021, 2021. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1125>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; COSTA, Amanda de Andrade. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, MS, v. 8, n. 17, p. 490-505, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ARROYO, Miguel González. Ciclo de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 13-35, 1999.

ASSIS, Eleone Ferraz. **Palestra – AlfaMais Goiás**. 28 abr. 2023. 1 vídeo (de 2h24min47s a 3h26m39s). Publicado pelo canal da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5U4fvjgeNGY&t=9004s>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CIPRIANO, Ana Cláudia. **Palestra – AlfaMais Goiás** [Qualidade na Educação Goiana – acompanhamento de contextos e de aprendizagens]. 28 abr. 2023. 1 vídeo (de 3h26min40s a 4h47m29s). Publicado pelo canal da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5U4fvjgeNGY&t=9004s>. Acesso em: 21 fev. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Goiânia: ANFOPE, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.

BACICH, Lilian. **Formação continuada para professores-alfabetizadores pensada na perspectiva das metodologias ativas com o uso das tecnologias digitais** [3º Webinar da série: Formação dos profissionais da educação na perspectiva do programa AlfaMais Goiás]. In: (ALFA+)WEBINÁRIO/FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS, 1., 16 set. 2021. 1 vídeo (1h50m36s). Publicado pelo canal CEPFOR GOIÁS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cS171K6hJc4&list=PLguaX492eckf2PAuRGJGq4BjcZh wDWZ_J&index=3. Acesso em: 6 jan. 2025.

BACICH, Lilian. Personalização na prática: algumas reflexões. In: BACICH, Lilian. **Inovação na Educação**, [s.l.], 5 jan. 2019. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2019/01/05/personalizacao-na-pratica-algumas-reflexoes/#:~:text=A%20personaliza%C3%A7%C3%A3o%20ocorre%20quando%2C%20ao,ao%20interagirem%20com%20seus%20pares>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 26 fev. 2025.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Alfabetização: direito da criança e dever de todos nós** [5º Webinar da série: Formação dos profissionais da educação na perspectiva do programa AlfaMais Goiás]. In: (ALFA+)WEBINÁRIO/FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS, 1., 18 nov. 2021. 1 vídeo (2h07m36s). Publicado pelo canal CEPFOR GOIÁS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GMBpegtg-UU&list=PLguaX492eckf2PAuRGJGq4BjcZhwDWZ_J&index=5. Acesso em: 6 jan. 2025.

BARBOSA, Inês Gouveia; SILVEIRA, Tânia Ângela Tavares Martins; SOARES, Marcos Aparecida. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BARROS, Janaína. **Alfabetização na Idade certa: a importância da parceira entre a escola e família** [Oficina], 30 maio 2022. 1 vídeo (1h47m35s). Publicado pelo canal Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=epNUE6Bi_6E. Acesso em: 25 nov. 2024.

BELLATO, Caíque Cunha. **Avaliação da aprendizagem na alfabetização** [2º Webinar da série: Formação dos profissionais da educação na perspectiva do programa AlfaMais Goiás]. In: (ALFA+)WEBINÁRIO/FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS, 1., 18 ago. 2021. 1 vídeo (1h31m55s). Publicado pelo canal CEPFOR GOIÁS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xZcR2MOc1nY&list=PLguaX492eckf2PAuRGJGq4BjcZhwDWZ_J&index=2. Acesso em: 6 jan. 2025.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOLINA, Mariane. **As políticas públicas de alfabetização e letramento na rede municipal de Sorocaba: caminhos e rupturas**. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128902>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 111, p. 5, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-

2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.191, de 20 de dezembro de 2024. Institui o Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 dez. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12191.htm. Acesso em: 30 dez. 2024.

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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.745, de 8 de abril de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Economia, remaneja cargos em comissão e funções de confiança, transforma cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 9 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9745.htm. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 abr. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ADCT para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da CF; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 14 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica; e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a

Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 2, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 5 nov. 2023.

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:** Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 9 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:** Avaliação de Implementação. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/202403011AvaliaodeImplementaodoCompromisso.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **1º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Resultados do Levantamento sobre os Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica – 2023. Brasília, DF: MEC, 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/relatorio-no-1-jul-2023-resultados-do-levantamento-sobre-os-sistemas-estaduais-de-avaliacao-da-educacao-basica-2013-2023.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **2º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Diagnóstico sobre Políticas e Ações voltadas à alfabetização no âmbito dos entes federados – 2023. Brasília, DF: MEC, 2023e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/relatorio-no-2-ago-2023-diagnostico-sobre-politicas-e-acoes-voltadas-a-alfabetizacao-no-ambito-dos-entes-federados-2013-2023.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **3º Relatório de Monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Plano de Ações do Território Estadual – 2023. Brasília, DF: MEC, 2023f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/3RelatriodeMonitoramentodoCompromisso.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:** Alfabetização um Direito Humano. Brasília, DF: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:** Estado Comprometido com a Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2024e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/goias.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 10, de 26 de setembro de 2024. **Diário Oficial da União:** Seção 3, Brasília, DF, p. 17, 26 set. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-10-de-26-de-setembro-de-2024-586915095>. Acesso em: 31 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Participante:** Concessão do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/guiaparticipanteed.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Escalas de proficiência do Saeb:** 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escala_de_proficiencia_do_saeb_ensino_fundamental.pdf. Acesso em 03 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica:** Avaliação nacional da alfabetização. Edição 2016. Brasília, DF: MEC, Inep, out. 2017. Apresentação do Powerpoint. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília, DF: MEC, 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a oferta de material didático complementar para os estudantes de ensino fundamental no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília, DF: MEC, 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/113.DOCUMENTOORIENTACOESPARAAOFERTADEMATERI_FlaviaCristinaPani.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama MEC Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília, DF: MEC, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos/panorama-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada/goias.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes – Tempo de Aprender.** Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/perguntas-e-respostas-frequentes>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 20, 16 ago. 2019b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-1460-2019-08-15.pdf>. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Sistema On-line de Recursos para a Alfabetização disponibiliza cerca de 2 mil itens, entre questões de matemática e língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/Assessoria de Comunicação Social, 30 dez. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/o-sistema-on-line-de-recursos-para-a-alfabetizacao-disponibiliza-cerca-de-2-mil-itens-entre-questoes-de-matematica-e-lingua-portuguesa>. Acesso em: 27 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Processo nº 23000.036524/2022-58. **Relatório de Programas e Ações.** Secretaria de Alfabetização – 2019-2022b. Brasília, DF: MEC, 2022b. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/selo-nacional-compromisso-com-alfabetizacao>. Acesso em: 23 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **SORA.** [perguntas e respostas]. Brasília, DF: MEC, 2022c. Disponíveis em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/61-perguntas-frequentes/311-sora>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender:** Graphogame. Manual do professor e do usuário. Brasília, DF: MEC/PUCRS/INSCER, 2020b. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame_at.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 103-106, 29 out. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2012b. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Formacao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012c. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF,

p. 12, 5 jul. 2012b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 set. 2024.

CARNEVALLI, Juliana. **AlfaMais Goiás: novo programa de alfabetização já está nas escolas públicas**. Goiânia: Agência Cora Coralina de Notícias, 26 mar. 2022. Disponível em: <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/Guia/GuiaAlfaMais.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CHAIKLIN, Seth; PASQUALINI, Juliana Campregher. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?format=pdf>. Acesso em: 2 dez. 2024.

COLELLO, Silvia. **Alfabetização: o quê, por quê e como** [4º Webinar da série: Formação dos profissionais da educação na perspectiva do programa AlfaMais Goiás]. In: (ALFA+)WEBINÁRIO/FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS, 4., 21 out. 2021. 1 vídeo (1h54m20s). Publicado pelo canal CEPFOR GOIÁS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RApQWlJVbyc&list=PLguaX492eckf2PAuRGJGq4BjcZhwDWZ_J&index=4. Acesso em: 6 jan. 2025.

COLELLO, Silva. **Alfa Mais – Leitura: da compreensão à fluência**. 24 ago. 2023. 1 vídeo (2h10m34s). Publicado pelo canal Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QRfCVPEyCsc>. Acesso em: 22 fev. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Educação realiza I Encontro Formativo para profissionais do Programa AlfaMais Goiás**. Brasília, DF: CONSED, 7 fev. 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/seduc-realiza-i-encontro-formativo-para-profissionais-do-programa-alfama-is-goias>. Acesso em: 8 fev. 2025.

COSTIN, Cláudia. **AlfaMais – Palestra: Por que alfabetizar na idade certa?** 09 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xhh1f21WaZA>. 1 vídeo (2h08m32s). Publicado pelo canal da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xhh1f21WaZA>. Acesso em: 15 nov. 2024.

COSTIN, Cláudia. Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 34, p. 43-51, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.004>. Acesso em: 15 fev 2025.

CRISTALINA. **Parecer nº 08/2022**. Conselho Municipal de Educação de Cristalina, GO, 6 abr. 2022. Disponível em: <https://cme.cristalina.go.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Parecer-08-Certificado-Formacao-Continuada07042022.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2025.

DANGIÓ, Meire; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214>. Acesso em: 22 dez.

2023.

DANGIÓ, Meire; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições do ensino na Educação Infantil para o processo de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória v. 1, n. 5, p. 69-89, 2017. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/213>. Acesso em: 13 dez. 2023.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383>. Acesso em: 9 jul. 2023.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 11 jan. 2025.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em:

<https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

DUTRA, Ítalo. **Formação dos profissionais da educação na perspectiva do programa AlfaMais Goiás**. 1º Webinar da série: Retomada das aulas presenciais no contexto da

pandemia. In: (ALFA+)WEBNÁRIO/FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS, 1., 24 jun. 2021. 1 vídeo (1h22m15s). Publicado pelo canal CPFOR GOIÁS. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=3AC7k6cqcpM&list=PLguaX492eckf2PAuRGJGq4BjcZhwDWZ_J&index=1. Acesso em: 6 jan. 2025.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, Porto Alegre, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em:

https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em 1 mar. 2025.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FARIA, Gisele. **Palestra com Gisele Faria** [O ICMS educação e seus impactos na arrecadação dos municípios]. 18 out. 2023. 1 vídeo (49m57s). Publicado pelo canal da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=aw5KgeghaCg>. Acesso em: 02 mar. 2025.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide P. da Silva (Orgs.). **Formação continuada de professores: Reflexões**

sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010. p. 69-86.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FRAMBACH, Fernanda de Araújo. A identidade do formador de professores alfabetizadores: um processo em constituição. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, MG, v. 8, n.1, v. esp. II, p. 382-398, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2018.v8.28384>. Acesso em: 5 fev. 2025.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. A hegemonia do lema “aprender a aprender” na alfabetização contemporânea. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, PR, v. 17, n. 2, p. 189–198, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2885>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1992-pedagogia-da-esperanca.pdf/view>. Acesso em: 2 nov. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. A pós-verdade da avaliação censitária. **Avaliação Educacional**: Blog do Freitas, São Paulo, 10 mai. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/05/10/a-pos-verdade-da-avaliacao-censitaria/>. Acesso em: 21 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2729/2296>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636–652, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442>. Acesso em: 7 jan. 2025.

GOIÁS. Decreto nº 10.270, de 27 de janeiro de 2023. Regulamenta a etapa preparatória das contratações na administração pública direta, autárquica e fundacional do Estado de Goiás e revoga o Decreto nº 9.666, de 21 de maio de 2020. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, p. 3, 30 jan. 2023. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/106716/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - ampliado**. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/DCGO-DocumentoCurricular/DocCurGoiasAmpliadoVolIII.pdf>. Acesso em 03 jan. 2024.

GOIÁS. **Guia AlfaMais Goiás**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/wp-content/uploads/sites/40/files/AlfaMais/Guia/GuiaAlfaMais.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GOIÁS. Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021. Cria o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada, em regime de colaboração com os municípios goianos, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, p. 2, 10 ago. 2021a. Disponível em: <https://encurtador.com.br/vyAD9>. Acesso em: 20 set. 2023.

GOIÁS. Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021. Cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização – IDEGO-Alfa e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEEO. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, Goiânia, p. 4, 10 ago. 2021b. Disponível em: <https://shre.ink/rIsm>. Acesso em: 22 set. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Estudo Técnico Preliminar nº 4/2023 – SEDUC/SEF-05747: Formação Continuada – Atores Programa AlfaMais Goiás**. Goiânia: SEDUC/SEF, 2023. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/documentos/pregao2023/07/Estudo%20T%C3%A9cnico%20Preliminar%2016.03.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Educação de Educação. **Leitura, escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA): vivências. 1º ano**, livro do professor. Goiânia: SEDUC/GO, Alfa Mais; Undime, 2024a. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/08/Livro-LEIA_1-ano_professor_2023_final-grafica_13-03-24-1-3.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Educação de Educação. **Leitura, escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA): vivências. 2º ano**, livro do professor. Goiânia: SEDUC/GO, Alfa Mais; Undime, 2024b. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/08/Livro_2-ano_Professor_2023_27-03-24_REVISADO-2-1.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Material Live AlfaMais** [Repositório de conteúdos digitais (drive) do (Alfa+)Webinário/formação dos profissionais da educação na perspectiva do programa AlfaMais Goiás]. Goiânia: SEDUC/GO, CEPFOR Goiás, 2021c. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1RkwF1E9CiNCO3pJdKthm4j3_msGr6rt8. Acesso

em: 6 jan. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **1º Webinar formativo de novo programa de alfabetização do Governo de Goiás atinge 30 mil visualizações.** Goiânia: SEDUC/GO, 28 jun. 2021d. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/1o-webinario-formativo-de-novo-programa-de-alfabetizacao-do-governo-de-goias-atinge-30-mil-visualizacoes/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Inscrições para o curso ‘Formação dos Profissionais da Educação na Perspectiva do Programa Alfamaís Goiás’ se encerram no dia 23 de junho.** Goiânia: SEDUC, 15 jun. 2021e. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/inscricoes-para-o-curso-formacao-dos-profissionais-da-educacao-na-perspectiva-do-programa-alfama-is-goias-se-encerram-no-dia-23-de-junho/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **AlfaMais: Governo de Goiás cria novo programa de alfabetização.** Goiânia: SEDUC, 16 ago. 2021f. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/alfama-is-governo-de-goias-cria-novo-programa-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. **Projeto de curso do Programa AlfaMais Goiás: alfabetização como direito das crianças goianas.** Goiânia: SEDUC/GO, 2022.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. **Projeto de curso do Programa AlfaMais Goiás: Planejamento Docente e de Gestão no Processo de Alfabetização.** Goiânia: SEDUC/GO, 2024c. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/AlfaMais/MaterialDidatico/ProjetoElaboracaodoCurso2024/PROJETO_CURSO_2024.docx. Acesso em: 24 fev. 2025.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. **Avaliações Programa AlfaMais 2024.** Goiânia: SEDUC/GO, 2024d.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, n. 14, p. 48–61, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/527>. Acesso em: 5 nov. 2024.

GOULART, Cecília. A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 327-341. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/61/2664/4457?inline=1. Acesso em: 01 nov. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SANTOS, Natália Francisca Cardia dos; BARROS, Paula Mangolin de. Alfabetização, PNE e BNCC. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa,

2019, p. 109-122. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LEONTIEV, Alex N.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Seleção e apresentação: José Cipolla-Neto *et al.* Tradução: Maria da Pena Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p.119-142 [Coleção Educação Crítica].

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? Nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos *et al.* (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 38-46. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebo oks/edipe2_ebook/artigo_10.html. Acesso em: 20 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O Planejamento Escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 221-247.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. Madeira; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: Uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.p.88-130. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em 06 mai. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Polit. Gest. Educ.**, Araraquara, SP, v. 24, n. esp., p. 816–840, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>. Acesso em: 05 mar 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 2011.

LUZIÂNIA. **Parecer nº 18/2022**. Conselho Municipal de Educação de Luziânia, GO, maio, 2022. Disponível em: https://educacao.luziania.go.gov.br/professor/vfm/uploads/CME/CME-Pareceres/2022/Maio-2022/Par_18_2022-projeto--progrma-Alfa-mais.pdf. Acesso em: 07 fev. 2025.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Neto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 1: Crítica da economia política. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZEU, Francisco José Carvalho; FRANCIOLI, 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, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/FranciscoMazzeu/publication/329028677_OS_CONTEUDOS_DA_ALFABETIZACAO_elementos_para_um_debate_curricular/links/5bf1a59692851c6b27c87b93/OS-CONTEUDOS-DA-ALFABETIZACAO-elementos-para-um-debate-curricular.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

MEDEIROS, Fábria Cristina Mortean de; MANFRÉ, Ademir Henrique; SHIMAZAKI, Elsa Midorei. Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 9, p. e12695, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12695>. Acesso em: 2 mar. 2025.

MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha *et al.* **Para Alfabetizar na Idade Certa:** protocolos para a organização de uma política de formação continuada e de incentivo ao compromisso com os resultados para professores alfabetizadores. Juiz de Fora, MG: Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), 2019. Disponível em:

<https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/11/PROTOCOLOS-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NA-IDADE-CERTA-C05.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. esp, p. 01–16, 2020. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 27 out. 2024.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, n. 10, 2019. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MORICONI, Gabriela Miranda *et al.* (Coord.). **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, 2019c. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 4 nov. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019b. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: Mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 191-205, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69/52>. Acesso em: 27 out. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização (2011). In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019, p. 47-74. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, Brasília, DF, 27 abr. 2006. **Conferência** [...]. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p.1-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbr.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. In: MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019a, p. 93-106. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp4.9193>. Acesso em: 7 set. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 33, p. 15-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RthY6QQGrhJjphb6nsm8P8k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2024.

NADALIM, Carlos. **As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa: O guia definitivo**, Brasil, 2015. Disponível em: <https://catequeseemcasa.com.br/as-5-etapas-para-alfabetizar-seus-filhos-em-casa/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

NEIDE FILHA, Maria; PINTO, Denise Ferreira. O programa Alfamaís Goiás atende as necessidades de formação continuada de professores(as) dos anos iniciais? In: SEMANA DE LICENCIATURA, XX, Jataí, GO, 2024. **Anais** [...], Jataí, GO, v. 1, n. 1, p. 142-153, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/2155>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PÁDUA, Elisabete Matallo M de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Papirus, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. O que é gestão escolar? In: PARO, Vitor Henrique. **Pitacos teóricos**, [s.l.], 09 jun. 2020. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/27-o-que-e-gestao-escolar/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/1, p. 367–379, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681>. Acesso em: 3 jan. 2024.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise das concepções de formação docente e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/63093>. Acesso em: 15 set. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

ROCHA, Juliano Guerra. **História da alfabetização de crianças em Goiás, 1835-1886**. 2019. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29139/11/Hist%c3%b3riaAlfabetiza%c3%a7%c3%a3oCrian%c3%a7as.pdf>. Acesso em: 04 maio 2024.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/374>. Acesso em: 4 nov. 2024.

ROSA, Carlos Alberto. **Modelagem de plataformas virtuais colaborativas móveis aplicada à educação em micro e nano tecnologias**. 2014. 434 f. Tese (Doutorado) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3140/tde-29122014-181809/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

RUIZ, Jucilene de Souza. Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Uma Análise Crítica. **Revista GESTO-Debate**, Campo Grande, v. 22, n. 01-31, 20 set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17184>. Acesso em: 26 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 21, p. 711-724, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/tPJYjtq6473tpSkqTQkNZWm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b [Coleção memória da educação].

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan.-abr. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yXjXQvzWfhSp5VnhX6KqKLh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. de 2024.

SCHERMACK, Lúcia Veiga *et al.* A formação de professores nas políticas nacionais de alfabetização do Brasil (2001–2023). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO (CONBALF), 5. **Alfabetização e Democracia: Direito à Leitura e à Escrita**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2328/1715. Acesso em: 5 jun. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21–38, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13–32, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 15 set. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: Realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. Estou indignada com o MEC. [Entrevista cedida a] Leonardo Pujol. **Desafios da Educação**, Porto Alegre, v. 8, 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 28 set. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/#>. Acesso em: 28 set. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA, Elis Maria de. **O PNAIC e as práticas de alfabetização**: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4396>. Acesso em: 15 jul. 2024.

TAVARES, Beatriz S. **O PNAIC em escolas e CMEIs da rede municipal de ensino de Goiânia**: um estudo sobre sua concepção, implementação e indicadores de avaliação. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 03 mar. 2025.

TEIXEIRA, Larissa. Como se ensina e se aprende a linguagem na Educação Infantil? **Nova Escola**, São Paulo, 8 out. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12700/como-se-ensina-e-se-aprende-a-linguagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 26 jan. 2025.

TOLEDO, Josiane. **A importância da fluência em leitura: por que avaliar?** [Ensaio de PowerPoint]. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 2023. Disponível em: <https://www.undime-sp.org.br/wp-content/uploads/2023/pdf/seminario1611/1.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024.

VIEIRA, Flávia Martins; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; ASSIS, Lúcia Maria de. Os fundamentos da política de accountability no Programa AlfaMais para a alfabetização em Goiás. **Horizontes**, Itatiba, v. 42, n. 1, e023066, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1708>. Acesso em: 3 mar. 2025.

VIGOTSKI, Lev. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>. Acesso em: 3 mar. 2025.