



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE POLO MANAUS/AM

ROSÂNGELA FERNANDES DA SILVA

**AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DA HEGEMONIA
MERCANTILISTA EM MANAUS**

MANAUS

2024

ROSÂNGELA FERNANDES DA SILVA

**AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DA HEGEMONIA
MERCANTILISTA EM MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Educação na Amazônia - Associação Plena em Rede Polo Manaus da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de doutora, sob a orientação da Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão.

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Rosângela Fernandes da
As políticas de alfabetização e o avanço da hegemonia
mercantilista em Manaus / Rosângela Fernandes da Silva. 2024.
189 f.: il. Color; 31 cm.

Orientadora: Arminda Rachel Botelho Mourão.
Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Universidade
Federal do Amazonas.

1. políticas da escola pública. 2. métodos de alfabetização. 3.
Relação teoria-prática. 4. neoliberalismo. 5. educação. I. Mourão,
Arminda Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas.
III. Título.

ROSÂNGELA FERNANDES DA SILVA

**AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O AVANÇO DA HEGEMONIA
MERCANTILISTA EM MANAUS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Doutorado em Educação na Amazônia - Associação Plena em Rede Polo Manaus da Universidade Federal do Pará, para obtenção do título de doutora, sob a orientação da Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovada em 05 de abril de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão (Presidente)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel (Membro interno)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes (Membro externo)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Profa. Dra. Iolete Ribeiro (Membro externo)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Mauro Gomes (Membro externo)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof. Dr. Raimundo de Jesus Teixeira Barradas (Membro externo)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Dedico este trabalho aos mortos pela COVID-19 (*in memoriam*), ao meu pai, que sucumbiu (*in memoriam*), às famílias pobres e aos profissionais da educação, aos profissionais da saúde, à minha mãe (*in memoriam*), que sempre incentivou os filhos a estudarem e fez toda ordem de sacrifícios.

AGRADECIMENTOS

Ao povo brasileiro, que financia a pesquisa no Brasil, por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que proveu as condições objetivas em termos estruturais e apoio técnico às universidades brasileiras. Em especial à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), que financiou as condições objetivas e subjetivas para estudar, por meio da bolsa de estudos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, que tanto me inspirou durante minha trajetória de formação acadêmica, pelos seus ensinamentos, orientações, companheirismo, generosidade, coragem, enfim, são tantos adjetivos que não cabem aqui. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, que durante a crise sanitária da COVID-19, criou um grupo de estudo marxista remoto e me recebeu no CIEPES (Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade). Partilhou seus ensinamentos e encorajou a todos no enfrentamento dos obstáculos da tarefa científica.

À Profa. Dra. Selma Suely Baçal (*in memoriam*), que tanto idealizou o Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) para congregar as nove universidades federais e uma universidade estadual da Região Norte: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), UFT (Universidade Federal do Tocantins), UFAC (Universidade Federal do Acre), UNIFAP (Universidade Federal do Amapá), UFRR (Universidade Federal de Roraima), UNIR (Universidade Federal de Rondônia) e UEA (Universidade do Estado do Amazonas) e universidades da Região Norte.

Ao Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin (UFAM), coordenador de polo, que me recebeu, e ao Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar (UEA), representante da Associação UEA.

À Profa. Dra. Fabiane Maia, atual coordenadora do doutorado em Educação na Amazônia – Associação Plena em Rede Polo Manaus (AM).

À Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (UFPA), coordenadora geral do PGEDA. E à Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA), vice-coordenadora.

Aos membros dos grupos de pesquisa: Gênero Trabalho e Educação (GTE) e Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade.

Foram tantos aprendizados que não cabem no peito; entre risadas e estudos, sigamos.

Aos companheiros de jornada, Claudinei Frutuoso, Cintia Adélia, Elizangela (Zanza), Willian França (o grandão), Ana Gubert, Jandernoura, Jonas Araújo e Cheslana Oliveira.

À Profa. Dra. Raiolanda Magalhães, companheira do movimento frente à Política Municipal de Alfabetização (PMA).

Aos meus filhos, Rodrigo Fernandes e Rômulo Fernandes, que me impulsionam pela vivência afetuosa e companheira.

Ao Fabio Rennan de Mello Freitas, por dispor seu amor sem medidas.

Aos técnicos da FAPEAM, pelo atendimento sempre esclarecedor, e aos técnicos da SEMED, pelo atendimento cordial.

Aos meus amigos, de perto e de longe, que insistem em cultivar o riso e partilhar alegrias e tristezas, mas, sobretudo, acreditam no devir de um mundo melhor, por meio da superação das desigualdades sociais, em que a educação se constitui como uma via de construção da dignidade e mobilidade social.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente tese de doutorado defende que a investigação da natureza das políticas de alfabetização se faz *mister* para a compreensão do fenômeno da relação das políticas de alfabetização com as mudanças ocorridas no trabalho do(a) alfabetizador(a). Sustenta-se a tese de que a investigação e explicitação das determinações fundamentais do fenômeno das políticas de alfabetização no Brasil, em particular em Manaus (AM), contribui para o enfrentamento dos processos contraditórios que constituem a relação mistificada e mistificadora entre economia, política, método e trabalho docente. O objetivo principal desse estudo foi analisar as mediações constitutivas das políticas de alfabetização. Para sua consecução, se especificou explicitar as mediações que determinam as políticas de alfabetização na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Realizou-se uma pesquisa documental. Como procedimento de produção e interpretação da informação, utilizou-se, respectivamente, os documentos e os núcleos de significação. Tomou-se o materialismo histórico-dialético como prelúdio teórico-metodológico para fundamentar a produção da informação, bem como a análise e interpretações. A primeira seção da tese esboça o dado empírico, a partir do qual alicerça a tematização das políticas de alfabetização a ser elaborada criticamente no pensamento em seu movimento histórico e dialético. A segunda seção explicita os prolegômenos sobre a alfabetização como objeto social concreto e sua relação com a escola, por meio da qual se historiciza a análise da relação da alfabetização e suas intrínsecas relações de produção da vida material. Enquanto a terceira seção apresenta os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa pela qual os dados foram produzidos para posterior análise, na quarta seção, é apresentada a análise e interpretação do material empírico, produzido por meio do procedimento de núcleos de significação. Nas considerações finais, pode-se afirmar que as significações objetivadas nos documentos carregam as determinações econômicas, políticas e ideológicas do capitalismo, ideário assumido pela burguesia nacional e internacional, que tem no Estado um contemporizador dos seus interesses, e buscam se apropriar da produção da classe trabalhadora, revertida em recursos públicos que financiam os interesses coletivos, dentre eles, a educação pública. Assim, os recursos públicos são objeto de disputa de grupos privados, que migram para a educação para aumentar as margens de lucro de seus negócios, agora sem custos fixos, pois utilizam toda a estrutura física

e de pessoal, notoriamente sem compromisso com a alfabetização de milhares de brasileiros, que dependem exclusivamente da educação pública e nela desenvolvem o pensamento conceitual e, assim, prospectivamente, operar na prática social na direção da humanização. Fez-se um movimento interpretativo sobre a particularidade do fenômeno em Manaus, a fim de se aproximar dos efeitos das políticas de alfabetização neoliberais, razão da necessidade de mais investigações acerca do tema.

Palavras-chave: políticas da escola pública; métodos de alfabetização; relação teoria-prática; neoliberalismo; educação.

RESUMEN

Esta tesis doctoral sostiene que investigar la naturaleza de las políticas de alfabetización es esencial para comprender el fenómeno de la relación entre las políticas de alfabetización y los cambios en el trabajo de los alfabetizadores. La tesis es que investigar y explicar los determinantes fundamentales del fenómeno de las políticas de alfabetización en Brasil, particularmente en Manaus (AM), contribuye a abordar los procesos contradictorios que constituyen la relación mistificada y desconcertante entre economía, política, método y trabajo docente. El objetivo principal de este estudio fue analizar las mediaciones constitutivas de las políticas de alfabetización. Para ello, se especificó explicar las mediaciones que determinan las políticas de alfabetización en la Secretaría Municipal de Educación de Manaus. Se llevó a cabo una investigación documental. Como procedimiento de producción e interpretación de la información se utilizaron documentos y núcleos de significación, respectivamente. Se tomó el materialismo histórico-dialéctico como antesala teórico-metodológica en la que basar la producción de la información, así como el análisis y las interpretaciones. En la primera sección de la tesis se esbozan los datos empíricos, a partir de los cuales se fundamenta la tematización de las políticas de alfabetización, para ser elaborados críticamente en el pensamiento en su movimiento histórico y dialéctico. La segunda sección explica los prolegómenos sobre la alfabetización como objeto social concreto y su relación con la escuela, a través de los cuales se historiza el análisis de la relación entre la alfabetización y sus relaciones intrínsecas de producción de la vida material. Mientras la tercera sección presenta los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación a través de los cuales se produjeron los datos para su posterior análisis, la cuarta sección presenta el análisis e interpretación del material empírico, producido utilizando el procedimiento de núcleos de sentido. En las consideraciones finales, se puede decir que los significados expresados en los documentos conllevan las determinaciones económicas, políticas e ideológicas del capitalismo, ideología asumida por la burguesía nacional e internacional, que tiene al Estado como contemporizador de sus intereses, y busca apropiarse de la producción de la clase trabajadora, que se convierte en recursos públicos que financian intereses colectivos, entre ellos la educación pública. Como resultado, los recursos públicos son objeto de disputa entre grupos privados, que migran a la educación para aumentar los márgenes de ganancia de sus negocios, ahora sin costos fijos, pues utilizan toda la estructura física y de personal, notoriamente sin compromiso con la alfabetización de miles de brasileños, que dependen exclusivamente de la educación pública para

desarrollar el pensamiento conceptual y así, prospectivamente, operar en la práctica social en dirección a la humanización. Se realizó un abordaje interpretativo de la particularidad del fenómeno en Manaus, con el fin de aproximarse a los efectos de las políticas neoliberales de alfabetización, por lo que son necesarias más investigaciones sobre el tema.

Palabras clave: políticas de la escuela pública; métodos de alfabetización; relación teoría-práctica; neoliberalismo; educación.

ABSTRACT

This doctoral thesis argues that investigating the nature of literacy policies is essential to understanding the phenomenon of the relationship between literacy policies and changes in the work of literacy teachers. The thesis is that investigating and explaining the fundamental determinants of the phenomenon of literacy policies in Brazil, mainly in Manaus (AM), contributes to tackling the contradictory processes that constitute the mystified and mystifying relationship between economics, politics, method, and teaching work. The main objective of this study was to analyze the constitutive mediations of literacy policies. To achieve this, it was specified to explain the mediations that determine literacy policies in the Manaus Municipal Department of Education. Documentary research was carried out. As a procedure for producing and interpreting the information, documents, and nuclei of meaning were used respectively. Historical-dialectical materialism was taken as the theoretical-methodological prelude on which to base the production of the information, as well as the analysis and interpretations. The first section of the thesis outlines the empirical data from which the thematization of literacy policies is based, to be critically elaborated in thought in its historical and dialectical movement. The second section explains the prolegomena of literacy as a concrete social object and its relationship with the school, through which the analysis of the relationship between literacy and its intrinsic relations to the production of material life is historicized. While the third section presents the theoretical-methodological foundations of the research through which the data was produced for later analysis, the fourth section presents the analysis and interpretation of the empirical material, produced using the nuclei of the meaning procedure. In the final considerations, it can be said that the meanings expressed in the documents carry the economic, political, and ideological determinations of capitalism, an ideology assumed by the national and international bourgeoisie, which has the state as a contempORIZED of its interests and seeks to appropriate the production of the working class, which is reverted into public resources that finance collective interests, including public education. Thus, public resources are the object of dispute by private groups, which migrate to education to increase the profit margins of their businesses, now without fixed costs, since they use the entire physical and personnel structure, notoriously without commitment to the literacy of thousands of Brazilians, who depend exclusively on public education and in it develop conceptual thinking and thus,

prospectively, operate in social practice in the direction of humanization. An interpretative approach was made to the particularity of the phenomenon in Manaus to get closer to the effects of neoliberal literacy policies, which is why more research is needed on the subject.

Keywords: public school policies; methods of literacy; theory-practice relationship; neoliberalism; education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parceiros privados.....	51
Figura 2 – Cartilha Maternal.....	66
Figura 3 – Cartilha de leituras infantis.....	68
Figura 4 – Localização do município de Manaus.....	99
Figura 5 – Procedimentos de constituição dos núcleos de significação.....	104
Figura 6 – Esquema de constituição dos Núcleos de Significação.....	105
Figura 7 – Decreto nº 3.113, de 15 de junho de 2015.....	123
Figura 8 – PGA pelo IAS: organização pedagógica.....	126
Figura 9 – Caderno de Apoio à Formação dos Coordenadores Pedagógicos de Alfabetização.....	127
Figura 10 – Documento nº 11: Diretriz de Formação de Coordenadores Pedagógicos em Alfabetização: Plano de Trabalho do PGA.....	128
Figura 11 – Documento nº 6: Diretriz para efetivar o diagnóstico.....	132
Figura 12 – Documento nº 7: Diretriz de planejamento a ser replicado pelos professores alfabetizadores (PGA, IAS, 2018).....	133
Figura 13 – Documento nº 8: Diretriz de monitoramento das ações dos alfabetizadores.....	134
Figura 14 – Documento nº 9: Ficha de acompanhamento mensal PGA (2024).....	135
Figura 15 – Documento nº 10: Caderno de Orientação sobre como preparar os alunos para responder a Prova Brasil.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planos educacionais e as políticas de alfabetização.....	46
Quadro 2 – Metas do compromisso pela educação retiradas	50
Quadro 3 – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da educação básica.....	61
Quadro 4 – Teórico de desenvolvimento da escrita	81
Quadro 5 – Periodização do desenvolvimento do psiquismo	92
Quadro 6 – Procedimentos para produção da pesquisa	100
Quadro 7 – Núcleo de significações e indicadores.....	106
Quadro 8 – Documento nº 1: Contrato dos serviços do Instituto Ayrton Senna pela SEMED/Manaus: Programas contratados.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A financeirização da economia, o fundo público e a disputa dos grupos empresariais nacionais e internacionais	110
Gráfico 2 – A evolução histórica de recursos transferidos e seu ápice em 2020, contexto de crise sanitária e no ano de 2023	112
Gráfico 3 – Percentual de Língua Portuguesa 5º ano	125
Gráfico 4 – Modificam a forma de trabalho e a identidade do professor	130

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNAIA	Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional da Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IAB	Instituto Alfa e Beto
IE	Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IAS	Instituto Ayrton Senna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
MD-DM	Mercadoria-Dinheiro e Dinheiro-Mercadoria
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PBE	Programa Bolsa Escola
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Progressista
PPP	Parceria público-privada
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PMA	Política Municipal de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMM	Prefeitura Municipal de Manaus
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PBF	Programa Bolsa Família
PGA	Programa de Gestão da Alfabetização
SADEM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEPLAN	Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SISTEBIB	Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	PROLEGÔMENOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA PÚBLICA	31
2.1	Para compreender e explicar: a escrita enquanto objeto social	32
2.2	Para compreender e explicar a crítica ao Estado e sua relação com o direito, a economia e as políticas sociais, dentre elas, a educação	37
2.3	Para compreender e explicar a crítica sobre as políticas de alfabetização no Brasil	44
2.3.1	Fernando Henrique Cardoso (FHC)	46
2.3.2	Governo Luís Inácio Lula da Silva (2000-2003) e (2004-2007).....	48
2.3.2.1	<i>Movimento Todos pela Educação</i>	50
2.3.3	Governo Dilma Rousseff (2011 a 2015)	56
2.3.4	Governo Michel Temer	57
2.4	Para compreender e explicar a crítica sobre a composição de uma didática de alfabetização	63
2.4.1	Métodos sintético e analítico <i>versus</i> testes ABC: A disputa entre tradicionais e escolanovistas	69
2.4.2	A década de 1970 e 1980 disputam: O método fônico (de marcha sintética) e o construtivismo	75
2.4.3	A partir da década de 1990: a conciliação entre o letramento (o novo) e o construtivismo (o antigo)	79
3	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	84
3.1	O método materialista histórico-dialético	84
3.2	A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural	89
3.3	Objetivo geral da pesquisa	95
3.3.1	Objetivos específicos	95
3.4	Procedimentos de produção da pesquisa: estudo	95
3.4.1	A caracterização da Secretaria Municipal de Educação	99
3.4.3	Procedimento de análise e interpretação das informações	102

4	RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NEOLIBERAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS	110
4.1	Núcleo de significação 1 – A contradição entre público e privado: o contrato “filantropo” que vende seus serviços empresariais e o trabalho técnico subjetivado pelo privado	113
4.2	Núcleo de significação 2 – A mistificação da alfabetização: pelas determinações do gerencialismo neoliberal na formação de professores alfabetizadores(as) em Manaus	118
4.3	Núcleo de significação 4 – A materialidade do PGA: para que te quero?	126
5	INTERNÚCLEOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Documentos.....	163
	ANEXO A – Parecer da Secretaria Municipal de Educação – SEMED	170
	ANEXO B – Contra com o AIS	177

1 INTRODUÇÃO

Todo pensamento é movimento. [...] Todo pensamento se põe dentro de certos quadros (Lefebvre, 1991, p. 90).

No dia 11 de abril de 2019, o então presidente Jair Messias Bolsonaro instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765, referendado pelos respectivos documentos divulgados em 15 de agosto do mesmo ano, sendo eles: o Caderno da PNA ou Guia explicativo da PNA, produzido pela Secretaria da Alfabetização (Sealf) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (Brasil, 2019a); a Portaria nº 1.460, que instituiu a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe) (Brasil, 2019b); e a Portaria nº 1.461, que nomeia 12 pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conabe (Brasil, 2019c). A PNA definiu as características, finalidades, conceitos, princípios, objetivos, diretrizes, público-alvo, agentes, implementação, avaliação e monitoramento, dentre outros aspectos (explicitados no Caderno Guia, a Conferência e a seleção dos pesquisadores para a Conferência de Alfabetização baseada em evidências), que expõem critérios tendenciosos, ao preterir “o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas” (Mortatti, 2019, p. 26).

Entretanto, a disputa entre grupos de quem chega ao poder e impõe o seu novo método de alfabetização remete à tradição de descontinuidade da política pública sob o viés do liberalismo, como veremos a seguir, e se atualiza pela forma que os grupos privados, que antes atuavam no mercado educacional privado, passam a atuar na esfera pública estatal e ampliam seus ideários. Marx e Engels nos ajudam a compreender essa dinâmica, quando pontuam em “A Ideologia Alemã”, que:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Admitir que a história da construção da República no Brasil reflete o processo de colonização exploratória até os dias de hoje e a promessa da modernidade embalada pelo liberalismo europeu como fio condutor das políticas sociais dá o tom da escola para adaptação à economia, tendo como fruto dessas mediações a escola dual de uma sociedade estratificada. Do ponto de vista ideológico, o analfabetismo foi tratado como uma chaga, a ser curada com a modernidade, que trata a alfabetização como signo de civilidade para um projeto de nação baseado nos valores dos europeus que impuseram seu padrão de civilidade eurocêntrica.

A herança do escravismo colonial, em que o acesso à educação escolar se manteve como um privilégio, foi depois substituída pela dualidade escolar. Uma era disponibilizada aos trabalhadores e outra voltada à formação da elite, que se sucede no poder e representa seus interesses. Este contexto, no qual a alfabetização representou o signo de civilidade necessária à unidade nacional, se deu pelo predomínio da língua portuguesa oficial¹, em detrimento de tantas outras sufocadas pelo processo de colonização predatória.

A contradição e o caráter ideológico expressos pela PNA (2019) retoma a querela dos métodos sobre qual o melhor, e a ênfase nas relações grafema e fonema, propondo remediar os níveis de alfabetização, desenvolver materiais e capacitar professores. Com efeito, conceitos² elencados pela PNA (Brasil, 2019d) se fundamentam em pesquisas científicas que utilizam métodos experimentais, a exemplo da Emília Ferreira e Teberosky (1999), que contribuíram com alfabetizadoras ao compreenderem como as crianças pensam. No entanto, não foi suficiente para

¹ Se considerarmos o universo linguístico que havia no Brasil e seu apagamento provocado pelo processo de colonização portuguesa, a língua se constitui um mecanismo de inserção ao Estado Nacional.

² 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 (Brasil, 2019d).

produzir uma didática. Na mesma esteira, encontram-se os achados de Linnea Ehri (2013) e Uta Frith (1985), que descobrem que o ato da leitura e de escrita acionam determinadas áreas cerebrais e fazem avançar o conhecimento, mas novamente, não são suficientes para uma didática pedagógica.

Neste ponto não se discute a contribuição da pesquisa experimental ou o método clínico, mas em que medida uma descoberta se desdobra em formas didáticas, tanto pela natureza da escola se caracterizar pelo ensino, quanto pelas particularidades das relações com a língua escrita em realidades tão distintas culturalmente em que estão inseridas as crianças.

Nesse sentido, a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática – método fônico – como solução metodológica retratam mais uma volta às cartilhas e sua natureza superficial, em que o professor é alienado de pensar o seu trabalho para seguir prescrições. Neste ínterim, faz-se *mister* uma teoria pedagógica que considere o conteúdo, e aqui nos reportamos ao que é clássico, a forma que se refere às mediações didáticas e o seu destinatário ao sujeito, considerando sua cultura inicial, língua falada e textos culturais (Martins, 2013).

É presente nos debates no campo da alfabetização que o aprendizado da leitura e da escrita, enquanto objetos sociais, requerem o ensino, ao mesmo tempo, do significado associado ao sentido que passam por textos que partam da cultura mais imediata da criança, em seu contexto de fala, e avance para a introdução e consolidação daquilo que foi acumulado pela humanidade. Na leitura dos textos clássicos, entretanto, os princípios³ remetem à contribuição do método fônico, que enfatiza o reconhecimento das letras e seus respectivos sons, inegavelmente importantes, mas não são o suficiente, pois foca apenas nas relações grafofônicas.

Segundo Mortatti (2019), a PNA revela seu traço autoritário ao ignorar os debates nacionais sobre alfabetização de diferentes perspectivas (Brasil, 2019d). Ao

³ III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas; IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita; V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas; VI - integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia; VII - reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia; VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania; IX - igualdade de oportunidades educacionais; e X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização (Brasil, 2019d, p. 51).

pretender legitimizar os grupos privados com base no argumento do que é mais científico que as evidências descritas pelos precursores do novo método fônico, quais agentes serão mobilizados para efetivar a política de alfabetização? Para esta finalidade, os chamados agentes, segundo o Art. 7º, item IX - organizações da sociedade civil entende-se por grupos empresariais para realização de atividades antes de exclusividade estatal, que disputam o mercado para oferecer serviços ao Estado (Brasil, 2019d, p. 53)

Assim, com a instituição, implementação de programas e projetos prescritos⁴ no Art. 8º, Capítulo V, destacam-se: “II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2019d, p. 53), bem como no item “III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica” (Brasil, 2019d, p. 53).

Nos itens II e III acima, a reiteração da disputa pela produção de material didático e a formação dos professores, expressando seu caráter ideológico de uma formação acrítica para as crianças que dependem exclusivamente da escola pública

⁴ I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica; IV - promoção de práticas de literacia familiar; V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal; VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia; VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem; VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; IX - promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica; X - difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica; XI - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia; XII - incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico (Brasil, 2019d, p. 53).

para acesso à educação escolar. Os documentos norteadores legitimam a alfabetização e, em seu ponto alto, expressam a materialidade das formas de produção e reprodução da vida social, nas quais as proposições normativas regulam a vida material, o trabalho do professor e sua subjetividade para um projeto de sociedade.

Com efeito, a presente tese se propõe a investigar as determinações fundamentais do fenômeno das políticas de alfabetização e sua propositura de alterar o trabalho do professor por decreto. Desse modo, busca-se entender as mediações entre política e o trabalho (imaterial) de alfabetização. Todavia, antes de examinar a questão, parte-se do pressuposto de que a disputa entre os métodos e sua eficiência mistifica a política de alfabetização ao secundarizar as relações do trabalho do alfabetizador(a), em uma direção de reproduzir em cada indivíduo aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade e, portanto, humanizadora.

A pesquisa sustenta a tese de que a investigação e explicitação das determinações fundamentais do fenômeno das políticas de alfabetização no Brasil, em particular em Manaus (AM), contribui para o enfrentamento dos processos contraditórios que constituem a relação mistificada e mistificadora entre economia, política, método e trabalho.

Para responder o desafio posto pelas questões que certamente provocarão outras, somadas ao fato de que não temos a pretensão de esgotá-las – e sabendo que em ciência não há neutralidade –, optou-se pelo núcleo de significações como procedimento para a construção dos dados e o materialismo histórico-dialético enquanto epistemologia teórica-metodológica para análise dos dados empíricos extraídos dos documentos, em razão da convergência de seus pressupostos para apreensão do referido objeto.

Na perspectiva teórico-metodológica anunciada, reconhece-se que as objetivações disponíveis, pelas quais os indivíduos são submetidos ao longo da formação escolar, são desiguais e, em um contínuo centro-periferia, aumenta a discrepância. É fato que há diferentes condições de humanização que dependem da classe social, produzindo e combinando desigualdades: econômica e cultural. Portanto, a realidade é objetiva e dela emerge a consciência humana, captada pelos sentidos e representada na consciência, se expressando como produto social e histórico. Assim, “não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes

de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta em qualidade e quantidades adequadas” (Netto, 2012, p.135).

No entendimento de que a humanidade não nasce pronta e acabada nos indivíduos, e sim a partir das interações sociais e culturais, estes indivíduos se constituem com base nas formas de produzir a vida. Assim, são determinados não tão somente pela biologia, mas têm como ponto alto as determinações objetivadas e disponibilizadas para serem apreendidas pelo indivíduo. Dessa maneira, as mediações culturais são determinantes quanto ao grau de inteligibilidade sobre a realidade objetiva, em que “todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem aprendizagem” (Vygotsky, 2001, p. 115).

Esta é uma das razões pelas quais se faz a defesa da educação escolar como um processo de organização do conhecimento clássico e da apropriação deste processo historicamente sistematizado pela humanidade, por meio do qual se desenvolve o psiquismo do indivíduo enquanto uma segunda natureza, cultural, pelo enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação das significações “mais imediatas e aparentes, disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos” (Martins, 2015, p. 272).

Além disso, essas teorias se caracterizam pela necessidade de superação desta forma fundada na propriedade privada, que transforma os produtos do trabalho humano em objeto de mercado. A mercadoria oculta em seu fetiche o mistério, “simplesmente por encobrir as características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho, oculta a relação social” (Netto, 2012, p. 326).

Frente ao fetiche da mercadoria, a dialética marxista busca estabelecer os nexos constitutivos entre a singularidade, a particularidade e a universalidade do fenômeno político de alfabetização. De acordo com Marx (1982), no fetiche da mercadoria se constitui a expressão mais simples e, ao mesmo tempo, suas múltiplas determinações ao longo do processo de reificações, sem, contudo, perder “a singularidade que se constrói na universalidade, e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (Oliveira, 2005a, p. 1).

Em alfabetização, a noção do mais simples se revela no recente avivamento do método fônico e, em suas múltiplas determinações da política de alfabetização,

são expostos pela presença de empresa aparentemente filantrópica, o que será retomado em outro momento.

Entende-se que as universalidades desses processos reificados são objetivadas nas produções humanas [a construção da noção de direito], por via de um documento, leis e/ou políticas, por exemplo, que traçam os marcos legais [e se pretende legitimar] mediante uma conjuntura política, econômica e social [que mais parece um mistério indecifrável], na qual caracteriza sua particularidade da alfabetização enquanto política pública em Manaus. O objetivo geral é analisar as mediações constitutivas das políticas de alfabetização e os objetivos específicos: de historicizar a alfabetização à medida em que se articula as políticas de alfabetização; e explicitar as mediações que determinam as políticas de alfabetização na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus.

A relevância desta pesquisa se dá pela contribuição à área de estudos sobre as políticas de alfabetização, com base no materialismo histórico-dialético, considerando os poucos trabalhos nessa área de produção acadêmica.

Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas (SISTEBIB), do Programa de PPGE – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com o termo indutor “alfabetização” e “política”, obtive como resultado duas teses. A primeira analisa a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no interior do Amazonas, tendo como objeto a implementação da política e defende o sucesso. A segunda tese, mais recente, analisa a Política Municipal de Alfabetização (PMA) e demonstra um avanço em torno do tema, pois problematiza a política municipal e, diferentemente da primeira, tece críticas quanto à presença de grupos privados e o método adotado, ainda que a primeira se proponha a analisar a implementação do PNAIC no Amazonas. Contudo, ambas apresentam uma análise em outra perspectiva epistemológica, diferentemente do que se adotou na presente tese.

Buscou-se, por meio do procedimento teórico-metodológico, o método histórico-crítico de formação acadêmica (Maciel, 2023) para a gestão da vida acadêmica e pessoal, com relação à organização do tempo, espaço e recursos, considerando que a formação do pesquisador em ciências sociais se inicia com a pesquisa bibliográfica, que permeia toda a produção acadêmica. E adverte que a

classe trabalhadora brasileira se divide entre buscar superar as lacunas da formação escolar e, ao mesmo tempo, prezar pela qualidade da produção na pós-graduação, requerendo inúmeras renúncias para canalizar a energia no foco: a formação do pesquisador.

Adotou-se a pesquisa documental para produzir as informações. Levantados os documentos, as informações foram extraídas, para a construção do dado da pesquisa. A partir daí, se preparam as informações para serem nomeadas por meio do procedimento do núcleo de significações (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

As significações dos documentos sobre a função social das políticas de alfabetização constituem uma importante mediação, contribuindo para compreender as razões pelas quais o trabalho do professor se transformou e como o Estado se modifica para atender aos interesses de grupos privados, tendo como fundo a contradição entre capital e trabalho, pelas profundas e aparentemente simples alterações das relações no âmbito da alfabetização, por exemplo, do aumento do número de planilhas a serem preenchidas e, mais amplamente, a produção histórica em torno da educação para a classe trabalhadora, a saber, uma escola mais elementar, dirigida aos postos de trabalho menor remunerado, diante da farta mão de obra.

Com este estudo, espera-se contribuir para ampliar a compreensão sobre as políticas de alfabetização que constituem a realidade objetiva de alfabetizadoras e por elas constituída, esboçando o processo histórico de produção das políticas para fortalecer os ideários capitalistas, quer seja pelo método, quer seja pela subtração dos recursos públicos, mais recentemente transferidos aos grupos privados no caso de Manaus, o Instituto Ayrton Senna (IAS), e “naturalizando” o Estado regulador, em detrimento do promotor de políticas sociais.

A explicitação da ideologia que funda o projeto societário capitalista, por meio da análise das políticas de alfabetização e suas determinações constitutivas no processo educacional, poderá contribuir para a formação inicial e continuada de professores, quanto à desnaturalização do Estado regulador, que recolhe impostos da classe trabalhadora e não os converte em direitos sociais em efetivos benefícios a ela, que tudo produz.

Além da presente tese buscar possibilitar uma referência que permita a escolha de uma posição crítica para nortear a práxis pedagógica, pois a forma do alfabetizador(a) conceber o mundo perpassa pela forma de interação com a cultura, mas, antes dela, a produção da vida material. Dessa maneira, entender as formas de produção da materialidade em diferentes momentos históricos permite alçar no plano da consciência as possibilidades de superação da atual forma de organização econômica posta pelo liberalismo, mais recentemente atualizado como terceiro setor ou terceira via, caracterizado pelo Estado que terceiriza a gestão, o planejamento, a avaliação e a formação dos professores, sobretudo da educação básica.

Entende-se, nessa tese, que a educação possibilita o desenvolvimento do pensamento conceitual, pela incorporação do pensamento sincrético, por cadeia e/ou coleção, à medida em que apreende aquilo que foi historicamente criado pela humanidade, o que pressupõe que “o indivíduo só pode se constituir como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos nas relações cotidianas com outros homens” (Saviani, 2019, p. 95).

Enfim, esta pesquisa de doutorado se fundamenta no materialismo histórico-dialético e nos impulsionou a buscar a gênese histórico-social dos processos de significação dos documentos, que expressam os ideais de grupos com interesses privados em princípio na formação de professores, mas, sobretudo, nos recursos financeiros oriundos das parcerias público-privadas cada vez mais naturalizadas.

A expansão do atual estado de coisas sugere uma hegemonia sem possíveis perspectivas de superação, contudo, faz-se *mister* reiterar que o materialismo histórico-dialético recupera o movimento histórico que constitui o fenômeno, e é constituído por ele, e, no plano do pensamento, é possível examiná-lo, criticá-lo e, assim, constatar a potência desmistificadora da realidade que traz em seu germe.

Questionamentos desafiadores que nortearam a pesquisa sem, contudo, perder de horizonte o problema: a disputa política, ideológica e econômica acerca das formas de “gerenciar” a alfabetização.

Toma-se neste ponto, a PNA (Brasil, 2019d), para contextualizar o reavivamento do método fônico e sua implementação por decreto, em resposta à questão: Afinal, por que reaver o método fônico?

A segunda seção tem o título de “Prolegômenos sobre a alfabetização e sua relação com a política pública, e aborda as implicações históricas da alfabetização e

sua relação com o Estado, respondendo à questão: Qual a função da política de alfabetização? São apresentados elementos que fornecem ao leitor subsídios teóricos para a leitura e interpretação das seções 3 e 4. Nela, retrata-se uma breve historização do objeto “políticas de alfabetização”, imerso em uma totalidade que se manifesta nas particularidades do fenômeno em Manaus, em uma idiosincrasia que articula partes e todo.

Na seção três, sob o título “Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa”, busca-se explicitar o movimento teórico-metodológico fundamentado no materialismo histórico-dialético, esboçando, assim, o percurso que leva à análise e interpretação das informações, por meio da construção dos dados pelo procedimento de núcleo de significações, em resposta ao questionamento: Por que o trabalho do professor(a) se tornou tão burocrático, voltado ao *ranqueamento* da Provinha Brasil?

Na quarta seção, “Resultados e discussões sobre a materialização da alfabetização neoliberal na Secretaria Municipal de Manaus”, busca-se explicitar a contradição entre capital e trabalho, seus efeitos sociais pela modificação da relação entre público e privado, pela disputa dos grupos privados pelo recurso financeiro sob a ideologia do neoliberalismo e, conseqüentemente, a alteração das formas de trabalho do professor(a) alfabetizado(a), bem como sua identidade invadida pela burocracia e os ideários de um projeto de sociedade que desumaniza a educação escolar. Em resposta à questão norteadora da tese: Por que as condições de trabalho não se alteram em termos de infraestrutura, número de alunos, professor de apoio, jornada de trabalho e carreira, mesmo com aumento de recursos financeiros?

Na quinta seção, “Internúcleos, análises e interpretações: considerações essenciais”, são esboçadas a análise e interpretação dos internúcleos, reconstituindo as partes em um todo.

2 PROLEGÔMENOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA PÚBLICA

Há verdades eternas indiscutíveis enquanto tais? Neste exame, convém não se deixar intimidar pelo metafísico. A cada dez perguntas, ele responderá nove vezes que “Deus é uma verdade eterna”. Essa afirmação equivale à seguinte: “A eternidade é uma verdade eterna”. Em lógica, tal afirmação é chamada de círculo vicioso, de petição de princípio, ou, ainda, de “tautologia”. A repetição da mesma noção com palavras um pouco diferentes não traz nenhuma prova. Somos convidados sem que se nos diga a “postular” a verdade dessa noção (Lefebvre, 1991).

A análise sócio-histórica do fenômeno das políticas de alfabetização sugere o anúncio dos elementos basilares para o seu entendimento, em que se enfatiza o esforço de compreendê-la, para além de sua mistificação, mas em seu movimento histórico e em suas possibilidades do devir. Conseqüentemente, explicá-lo no modo como se move, desnaturalizando e iluminando as contradições, onde o empenho é dirigido para além da descrição da identidade do objeto ao enfatizar sua construção como um processo e, enquanto tal, pode mudar a direção a depender da construção da consciência crítica. Assim, ao partir da análise do que o objeto era, daquilo que determina o seu modo de ser e do movimento histórico em seu devir (Marx; Engels, 2011), se acessa, em sua raiz, as razões de sê-lo e não o ser.

Dessa forma, considerar as transformações nas formas de leitura e escrita ao longo da história é admitir que determinadas práticas sejam esgarçadas e recompostas. O conhecimento científico se dá na incorporação daquilo que é avaliado pela prática social. É aceitável que determinadas formas de alfabetizar tenham sido importantes em determinado momento histórico, mas hoje não são suficientes frente ao que se pode explicar com relação ao desenvolvimento da escrita no psiquismo, e deste associado à transformação de si e do mundo (Martins; Carvalho; Dangió, 2018; Dehaene, 2012; Marsiglia; Saviani, 2017).

Nesta tese, para compreender as políticas de alfabetização, parte-se de categorias mais simples, identificando as características das relações e disposições mais amplas, especificando, assim, os nexos da totalidade concreta em que o fenômeno se exprime na sua atualidade. As políticas de alfabetização apreendidas em suas múltiplas determinações históricas se relacionam ao surgimento da escrita

alfabética, a constituição do Estado, os governos brasileiros, a didatização da alfabetização no Brasil. Se pinça o fio que compõe e movimenta a dimensão objetiva do fenômeno: o sistema econômico-político e sua concreção histórica particular.

Para esse propósito, pretendeu-se costurar a crítica frente à afirmação de que há um único método possível para alfabetizar, como posto pela PNA (Brasil, 2019d). Além disso, entender os processos de reificações e a mistificação que oculta o interesse de grupos dominantes, que veem na educação uma base para que, além de reproduzir sua ideologia, possam obter lucros.

A tarefa científica historicamente se mostrou como atividade humana perpassada pelos interesses dos grupos dominantes, a exemplo do higienismo, que tomou a medicina um saber preponderante que, em dado momento histórico, colaborou com a ideologia colonizadora europeia que impõe uma única forma possível de humanização: branca, europeia, burguesa e fascista alemã (Gomes, 2021). Entende-se, nesta presente tese de doutorado, que as políticas educacionais são um processo sócio-histórico, fruto das determinações que as constituem, caracterizando a sua identidade e, ao seu contrário, aquilo que é e não o que é.

2.1 Para compreender e explicar: a escrita enquanto objeto social

A escrita ascende em grau de relevância social à medida que as relações sociais de produção da vida material em diferentes estratos sociais alçam patamares de complexidade. Dessa forma, é crucial digredir quanto ao contexto das mudanças ocorridas ao longo da história da humanidade, em especial para os povos do Mediterrâneo Oriental e do Oriente Médio, tendo como marco a passagem da idade do bronze à idade do ferro e o adensamento da escravidão patriarcal. São fatos que provocam uma divisão mais extensa do trabalho social e uma significativa expansão do comércio. Destas relações, decanta-se o longo processo de construção da estabilidade da escrita como mecanismo de equacionar a comunicação comercial.

Conforme a tecnologia de fundição do ferro torna-se abundante, fácil de trabalhar, barata e, portanto, acessível ao artesão e ao agricultor comum, propicia a confecção de ferramentas mais eficientes, bem como a construção de navios, melhores implementos agrícolas, o que permite um ímpeto das forças produtivas da indústria e da agricultura, diferentemente da idade do bronze, marcada pelo alto custo

do metal, restrito à fabricação de armas de guerra e artigos de luxo. A escassez do bronze o coloca como condição de acesso privilegiado, que satisfaz somente a necessidade dos ricos.

O domínio da tecnologia de fundição do ferro alcança um patamar que inaugura a divisão mais complexa do trabalho: o crescimento do comércio. Desse modo, surgem distintas classes de artesãos e, com isso, a expansão das relações mercantis, até então inigualáveis pela transformação da estrutura social impulsionada pelos centros marítimos. A esse respeito, Novack observa que:

A quantidade de trabalhadores que utilizavam ferramentas de metal se multiplicou enormemente depois da descoberta da técnica para fundir e forjar o ferro, em torno de 1.200 a. C., o que estimulou a invenção de novos tipos de ferramentas metálicas. Desde 600 a. C. e durante cinco séculos foram se agregando os tenazes, plainas, pás, foices e o arado às ferramentas herdada da idade da pedra e do bronze (Novack, 2015, p. 70).

A atividade da agricultura como praticamente o único modo de produção dos meios de subsistência e de riquezas da Idade da Pedra, incorporada pela Idade do Bronze, sofre nova incorporação na Idade do Ferro e inova com o crescimento exponencial da manufatura, comércio exterior e colonização. São fatores que ligam regiões remotas e países mais desenvolvidos, abrangendo um mercado que vai do Mediterrâneo, Egito e Mar Negro, até os reinos da Mesopotâmia. Tais transformações se caracterizaram por uma diversificada vida interna, que reúne as condições para as inovações da época, como consequências das atividades mercantis, sendo elas: a moeda metálica, as unidades de peso e medida e a escrita alfabética. Neste meandro, situa-se o contexto em que “a escrita alfabética se desenvolveu e se difundiu a fim de possibilitar a contabilidade comercial” (Novack, 2015, p. 71).

A centralidade da escrita alfabética desponta à medida que as cidades-estados crescem na região greco-romana, sobretudo pela necessidade de equacionar as relações mais complexas de trabalho como atividade social. Alteram-se as relações de produção material e, assim, soterra-se uma sociedade assentada no despotismo teocrático, baseado na agricultura, na escravidão patriarcal, nas instituições tribais e ascende poderosas forças sociais nas cidades-estados marítimas da Grécia, que fomentaram “antagonismos de classe e criaram novas instituições legais, políticas e culturais” (Novack, 2015, p. 73). Paulatinamente, requerem a estabilidade da comunicação entre diferentes cidades, povos, línguas e dialetos. Tais condições

históricas favoreceram a escrita alfabética e serviram para registrar o nascimento da filosofia, que posteriormente influenciaria o Ocidente.

Diferentemente do que corriqueiramente se supõe, os primeiros filósofos de Mileto são integrantes da classe mercantil livre, pensadora e expansiva, ligada aos problemas práticos dedicados aos negócios e à política, em uma atmosfera que estimulava o pensamento generalizado e o conhecimento técnico. A escola de Mileto, fundada por Tales (624-548- antes de Cristo – a.C), conhecida por relacionar atividades econômicas às científicas, foi uma grande incentivadora de uma unidade das cidades jônicas em um “conselho federal contra o inimigo persa e alguns de seus discípulos que participaram das lutas democráticas de sua época” (Novack, 2015, p. 85-86).

A burguesia oriunda da classe mercantil se interessava pela matemática, astronomia, meteorologia e geografia, em razão do seu valor para a navegação, pois delas “se faziam ou perdiam fortunas; arriscavam-se vidas humanas em viagens difíceis; era imperativo, então estudar as condições climáticas, conhecer as marés e as estrelas, localizar os barcos no mar e as peculiaridades dos portos naturais” (Novack, 2015, p. 86).

Os milésios são descritos como uma população laboriosa, refinada e poliglota, composta de mercadores, artesãos, proprietários de barcos e criadores de gado com gostos comuns pelo luxo, amor aos tecidos finos e às joias elaboradas com riquezas de detalhes. Os mercadores milésios enriquecem e derrubam as barreiras da nobreza hereditária e fazem parte dos homens de negócios. As massas de Mileto eram um conjunto móvel mutante, composto por marinheiros e artesãos estrangeiros atraídos pelas oportunidades. Sem casa, refugiados e camponeses foram arruinados, sacados da terra pela economia monetária, hordas de escravos de diferentes nacionalidades, um cenário de conflitos de classe pelas constantes guerras comerciais que culminavam na derrota do regime político vigente dominante.

É notório que os milésios e suas atividades comerciais elevam as formas de pensamento, que se distinguem das formas elementares que originam o artesanato e a agricultura, substituída pela complexidade de ramos de produção específica. Rapidamente, descobrem a conveniência de comercializar mercadorias e, assim, obter lucros diante do novo cenário de expansão provocado pelas atividades comerciais. Kautsky (1925, p. 166-167) argumenta:

Em relação aos diversos mercados e produtos com que se vê envolvido, seu interesse básico está nas relações ente os preços; quer dizer, entre relações numéricas abstratas. Quanto mais se desenvolve o comércio mais se separam no tempo e no espaço a compra e a venda, que tem que se valer, mais se distanciam os atos da venda e do pagamento, mais se desenvolvem os sistemas de juros e crédito e mais complexas e diversificadas se tornam as relações numéricas. Portanto, o comércio tem que desenvolver o pensamento matemático e ao mesmo tempo o abstrato.

Nota-se que a atividade comercial, mais que o artesanato, a agricultura e as artes, estimula a capacidade mental, o que constitui a base de investigação científica, em razão de ampliar as estreitas visões locais e profissionais. Com intercâmbio do mercador com outros estágios culturais, modos de produção, climas, solos, da diversidade destas experiências e a inevitável comparação, foi possível “descobrir o geral no conjunto das particularidades, o regular em uma massa de coisas fortuitas, o que sempre se repete sob determinadas condições” (Kaustsky, 1925, p. 167). Por meio do exercício do pensamento matemático das atividades laborais, desenvolveu-se um grau de abstração sobre as relações concretas.

É notório que o comércio desenvolveu características mentais para sua efetivação, possibilitando a emergência de uma nova classe nas cidades marítimas, com tempo livre da necessidade de ganhar dinheiro e disposição para dedicar-se à construção de um pensamento mais elevado e sem preocupações com a resolução de problemas imediatos. Da sobrevivência, certamente a escrita desempenha um papel fundamental. Conforme Novack (2015, p. 88):

O impulso dado ao pensamento abstrato pela difusão da escrita, depois da invenção do alfabeto, não foi menor que o proporcionado pelo intercâmbio de mercadorias, o cálculo de preços ou a fazer sua contabilidade. A escrita alfabética não só oferecia a vantagem de ser fácil de popularizar; era um modo generalizador de expressar as ideias. A palavra escrita representava um grau de abstração maior que as escrituras pictóricas e ideográficas, monopolizadas pelos escribas profissionais. As letras do alfabeto, como as usadas posteriormente na álgebra, não têm significado por si só; servem para designar os menores elementos fonéticos aos quais podem ser reduzidas as palavras. Ao objetivar dessa maneira a fala na forma escrita os gregos tomaram consciência dos elementos estruturais de sua língua e começaram a analisar o significado dos termos e as funções das partes da oração. Se converteram em teóricos, gramáticos e lógicos.

Não por acaso, são essas as condições particulares em que aparecem os filósofos, cientistas e materialistas, em razão da liberdade da classe mercantil e da necessidade de ganhar dinheiro. Portanto, com tempo livre e oportunidade de

investigar, não se tem preocupações em resolver problemas práticos e imediatos. Em torno das cidades marítimas, se constrói uma sociedade ativa, aquisitiva, livre e independente, composta pela aristocracia latifundiária em um polo e uma massa livre de marinheiros e artesãos livres, cujos conflitos de classe impulsionam os interesses pelas inovações agrícolas, arquitetônicas, educacionais, reformas religiosas, lançando atenção sobre a astronomia, a geometria, a meteorologia e a biologia. Assim sendo, os jônicos substituem as forças sobrenaturais de cunho religioso e, em seu lugar, colocam as forças físicas genuínas, para explicar as coisas por meio das teorias.

Posteriormente, no declínio dos greco-romanos, provocado pela ascensão da Igreja Católica e do absolutismo, a escrita e a leitura são encerradas nos mosteiros católicos, que filtram o conhecimento acumulado sobre a experiência de Estado vivida pelos gregos, pois a Igreja alcança hegemonia por meio das Cruzadas e se alia à monarquia absolutista. Estas concebiam o acesso à leitura e à escrita pelo povo como uma ameaça. Destarte, a escrita e a leitura são mistificadas ulteriormente aos auspícios da Revolução Francesa, uma experiência mais avançada que o absolutismo medieval. Contudo, com base na garantia da propriedade privada, mistificando-a em torno da liberdade proposta pelo liberalismo, se transforma naquilo que combateu a concentração de poder político e econômico por uma classe.

Entretanto, enquanto classe emergente, reifica os processos em um ente representante de todos os interesses, o Estado. Assim, soma-se a Revolução Industrial, em meio às transformações sociais. A escrita e a leitura assumem cada vez mais um grau de relevância social, pois expressam valores, ideologias, participação na economia e na política. Entretanto, retoma-se em Engels (1977, p. 193-194):

Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo surgiu no meio do conflito subsistente entre elas, ele é em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos de escravos para manter os escravos subjugados, tal como o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital.

Nesse contexto de exploração do trabalho assalariado, a escrita e a leitura são difundidas enquanto forjam um aparente Estado-nação universal e autônomo, acima dos conflitos de classe, razão pela qual a escola dual se naturalizou na educação

pública. A descontinuidade das políticas coloca a qualidade negociada em detrimento da escola de massa. O ensino da leitura e escrita se dão na medida para desenvolver e conformar o projeto societário da burguesia, que se organiza na economia, política e ideologia. Com efeito, a educação escolar conserva o traço elitista, em que o acesso ao aprendizado da leitura e da escrita de qualidade (que desenvolvesse o psiquismo para aprender a pensar sobre o que ler, o gosto pela leitura e a intimidade com a escrita para organizar a vida) se manteve historicamente para poucos, sobretudo nas sociedades colonizadas de forma exploratória, como a brasileira.

2.2 Para compreender e explicar a crítica ao Estado e sua relação com o direito, a economia e as políticas sociais, dentre elas, a educação

Toma-se a teoria derivacionista⁵ amparada pelo materialismo histórico-dialético, pois estuda o Estado, o direito, a política e a economia, sem seccioná-los – e reconhecem a “coerção” da forma do Estado e do direito sobre as decisões e ações dos agentes políticos e sociais. Estes enfrentam as críticas aos marxistas, fazem uma autocrítica e, assim, nutrem a força de que as ideias são produzidas pelas relações sociais e o seu contrário, de que as ideias têm uma força potente de transformar a realidade produzida por homens, além de examinarem as concepções que permeiam os debates educacionais, sendo elas: o stalinismo, o keynesianismo e o crescente liberalismo.

Dessa forma, a teoria derivacionista do Estado interpela as seguintes questões: O Estado é ou não é instrumento da classe dominante, inclusive no capitalismo? Há autonomia do Estado em relação à economia? A noção de direito se efetiva para todos, sem olhar a classe social? Nessa direção, os derivacionistas sinalizam que nem o Estado e nem o direito, segundo Caldas (2013, p. 12, grifo nosso), representam:

[...] os caminhos para uma transformação social apta a resolver os problemas agudos inerentes às formas de relações sociais existentes no modo de produção capitalista, cujas consequências são amplamente perceptíveis na atualidade, dentre as quais: a miséria, a desigualdade econômica e a xenofobia em escala mundial, a destruição e desequilíbrios ambientais

⁵ Surge, na década de 1970, na Alemanha Ocidental, um grupo de pensadores marxistas, denominado “debate derivacionista do Estado”, diretamente relacionado ao pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, que refuta a tese reducionista de que o Estado é mero instrumento da classe dominante. Em contrapartida, buscam demonstrar como o Estado deriva do modo de produção capitalista (Caldas, 2013).

decorrentes do consumo desenfreado, de recursos naturais e da emissão de resíduos poluentes; as danosas consequências físico-psíquicas e sociais oriundas da alienação do trabalho, do processo de valorização do valor e da existência da forma mercadoria (e seu conseqüente fetichismo **próprias do modo de produção capitalista e as relações sociais reificam: mercadoria, dinheiro e mercadoria**).

Especialmente no Brasil, o debate do derivacionismo segue, em certa medida, desconhecido pelas interpretações ancoradas em um viés ou maniqueísta, marcado por simplificações decantadas do marxismo soviético ou pelo determinismo reduzido ao fator econômico, ou, ainda, pelo politicismo, por meio do qual a política e o direito predominam sobre o campo das relações econômicas. Entre as vertentes mais difundidas, destacam-se as concepções stalinista, da Escola de Frankfurt e da Escola Francesa.

A primeira, considerada a mais importante, expressa o pensamento stalinista⁶, difundido pela União Soviética em escala mundial, devido à forte estrutura soviética, assimilada como doutrina por diversos partidos em diferentes países, inclusive na Alemanha Oriental e Ocidental. A segunda vertente, marxista, remete à Escola de Frankfurt, conhecida como o “marxismo ocidental”, que divergia da doutrina soviética stalinista. Contudo, cultivou os pressupostos do marxismo com visíveis variações, especialmente a segunda geração, reconhecida como a mais expoente. A terceira vertente, composta pelos marxistas franceses e com destaque voltado para o tema do Estado, tem como interlocutor o reconhecido filósofo francês Nicos Poulantzas.

Joaquim Hirsch (2005) acende o debate para questionar os limites do estado de bem-estar social (keynesianismo), que no Brasil ocorreu de forma precária, e a sua capacidade de intervir nas crises (provocada pelo liberalismo enquanto concepção de Estado), bem como o abandono das discussões sobre o Estado, sem antes aperfeiçoá-las, em razão das críticas à experiência soviética, em torno da questão de que o Estado e, conseqüentemente, o direito, foram concebidos como instrumento da classe dominante para exploração da classe trabalhadora.

⁶ O stalinismo ascende com Joseph Stálin (1978-1953), no governo da União Soviética após a morte de Lênin (1924), que assumiu o comando do país após a Revolução Russa de 1917. Stalin criou uma força bélica, ao mesmo tempo em que propagou as ideias marxistas em uma escala mundial, por meio do Comitê Central do Partido Comunista Soviético, combatendo fortemente os desvios teóricos. Dessa forma, provocou as cisões, inclusive no Brasil, e o embate entre stalinistas e não stalinistas resultou no desmembramento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em Partido Comunista do Brasil (PC do B).

A visão soviética e stalinista de Estado como instrumento de classe ventilava que, se a classe trabalhadora assumisse o comando do Estado, poderia implementar a “ditadura do proletário”, guiaria as mudanças na franja das leis e conduziria as atividades estatais, adequando-as aos seus interesses. Stálin ([1924?] *apud* Rakosi, 1949) afirma que:

O Estado é uma máquina nas mãos da classe dominante para afastar a resistência dos seus adversários de classe. Nesse sentido, a ditadura do proletariado não se distingue essencialmente em nada da ditadura de qualquer outra natureza ou classe, dado que o Estado proletário é uma máquina para afastar a burguesia. Mas existe aqui uma diferença essencial. Essa diferença consiste em que todos os Estados de classe existente até agora eram a ditadura do proletariado é a ditadura da maioria explorada sobre a minoria exploradora.

A tese stalinista é de que a ditadura do proletariado⁷, por meio da tomada do Estado pelos proletários, expressaria os interesses da classe trabalhadora. Assim faria o socialismo em um só Estado, o soviético. Entretanto, o problema central tem como foco a questão da propriedade privada, que não era simplesmente transferi-la para o Estado, mas superá-la, pois há traços em comum que se observam tanto no escravismo quanto no feudalismo e no capitalismo: a propriedade privada foi historicamente garantida pelo Estado, desembocou na concentração de poder de classe, sobrepujando a outra pela indiferença. Se era o escravo, o servo ou o trabalhador, não representaram uma ruptura. Todavia, o Estado se manteve retroalimentando a forma de organização da sociedade, como mostra a autocrítica difundida no XX Congresso do Partido Comunista, onde reconhece os abusos efetivados pelo antigo governante. De acordo com Tchírquine e Lúdíne (1983, p. 10, grifo nosso):

A experiência milenária da humanidade comprova que o **Estado de qualquer tipo histórico e de qualquer formação sócio-econômica** é, quanto à sua essência, um **instrumento** do poder político **da classe** (ou classes) que exerce o domínio econômico. Por exemplo, o Estado escravista (mesmo na república mais democrática, como, por exemplo, Atenas na época do seu florescimento) era um órgão da ditadura dos senhores de escravos; o Estado

⁷ A resposta de Stalin à “guerra civil internacional” foi a construção da potência soviética. Ele impôs a si mesmo três objetivos: dar sequência ao processo de *state-building* ativado por Lênin, até a criação daquilo que Antonio Gramsci denominava “estadolatria”, a idolatria do Estado; impor a perspectiva de uma modernização forçada como exigência vital e premente à luz dos desafios da política mundial; incrementar a separação estratégica da União Soviética do sistema internacional no plano econômico, político, sociocultural. Tal separação não respondia simplesmente a uma técnica do poder. Ela expressava uma divisão de planos que assinalava um desenvolvimento original da cultura política soviética, por meio da doutrina do “socialismo em um único país” (Pons, 2008).

feudal (também nos países do Leste) era um instrumento da ditadura dos feudais; o Estado burguês, que substituiu o feudalismo em resultado das vitórias das revoluções burguesas no século XVII na Inglaterra, no século XVIII em França e no século XIX no Japão, é a organização política do domínio de classe da burguesia. [...] Portanto, **o Estado de qualquer tipo histórico** é uma organização **do domínio político** inerente a sociedade de classe. **Traduz e defende os interesses de uma classe ou classes.**

O excerto acima corrobora para inferir que o Estado historicamente constitui instrumento de poder político da classe dominante, que perdurou entre as diferentes formas econômicas, inclusive na experiência soviética. O Estado figura como uma “violência organizada” em que, em determinado momento, no curso do desenvolvimento, a sociedade sentiu a necessidade de um poder aparentemente acima dela, como mecanismo de conciliação de diferentes interesses, mas, na prática social, o Estado se transformou no poder da classe dominante (Vólkov, 1984).

A teoria do capitalismo monopolista de Estado, inicialmente discutida por Lênin nos seus escritos em 1917, posteriormente aprofundada nas décadas de 1950 na União Soviética, 1960 na França e 1970 no Reino Unido, constitui uma unidade em torno da questão: a crise do capitalismo e do imperialismo, inerente ao modo de produção capitalista, ainda que com diferentes nuances. Os teóricos franceses, em “El capitalismo monopolista de Estado” (Cheprakov, 1970, p. 34), afirmam:

Pero la fase del capitalismo monopolista de Estado está También em ruptura com la precedente, ele l sentido em que el Estado, si bien más diretamente bajo el control de los monopolios, ve acentuarse su papel porque tal es objetivamente la necesidad y el interés de los grandes grupos monopolistas; este papel se ejerce, no obstante, según modalidades particulares que, em um momento dado, entran em contradicción com la acción propia de los monopolios y necesitan una transformación de la sociedad y de las relaciones de producción. Dicho de outra maneira, entre los monopolios y el Estado, no hay ni fusión ni separación, pro si una estrecha interacción, teniendo cada uno a la vez, um papel próprio y um mismo objetivo: desarrollar la acumulación del capital y la concentración, reforzar la exploración capitalista y aumentar la ganancia de los grupos monopolistas. Em última instancia, sin embargo, el papel determinantes a los monopolis.

A incorporação do capitalismo concorrencial pelo capitalismo monopolista consiste em viabilizar o acréscimo dos lucros, por meio do controle do mercado, cuja organização redimensiona o papel econômico-financeiro do sistema bancário e creditício. Na concepção de Netto (2011b, p. 20-21), são fenômenos sumarizados a partir dos seguintes pontos:

a) Os preços das mercadorias (e serviços) produzidas pelos monopolios tendem a crescer progressivamente; b) as taxas de lucro tendem a ser mais

altas nos setores monopolizados; c) a taxa de acumulação se eleva, acentuando a tendência decrescente da taxa média de lucro [...] e a tendência ao subconsumo; d) o investimento se concentra nos setores de maior concorrência, uma vez que a inversão nos monopolizados torna-se progressivamente mais difícil (logo, a taxa de lucro que determina a opção do investimento se reduz); e) cresce a tendência de economizar trabalho “vivo”, com a introdução de novas tecnologias; f) os custos de venda sobem, com um sistema de distribuição e apoio hipertrofiado – o que, por outra parte, diminui os lucros adicionais dos monopólios e aumenta o contingente de consumidores improdutivos (contrarrestando, pois, a tendência ao subconsumo).

Segundo Souza (2016), o capitalismo monopolista se robustece pela guerra intercapitalista entre as nações imperialistas, uma vez que determina as diretrizes pelas quais se formulam as políticas econômicas e sociais, na direção da manutenção do imperialismo. A América Latina, denominada Terceiro Mundo, delinea o **ritmo** e o **tipo de desenvolvimento**.

O ritmo e tipo impostos pelos monopólios se observam pela categoria mais simples elencada por Marx – a mercadoria – em sua produção e circulação, controlada por uma oligarquia financeira em que o Estado burguês desempenha novas funções: políticas bélicas e econômicas, ampliando o espectro de suas intervenções (Mandel, 1982). O capitalismo dependente e as políticas sociais na América Latina se inscrevem na dinâmica superestrutural do capitalismo, em sua pulsante reorganização pela dependência e superexploração da classe trabalhadora, avalizada pelos interesses burgueses nacionais. Conforme Souza (2016, p. 58, grifo nosso):

A subordinação ao imperialismo e o domínio dos interesses burgueses nacionais que, ao disporem do **fundo público para o pagamento da dívida tornada pública**, colocam no cenário latino-americano a impossibilidade objetiva da existência de políticas sociais que sequer se equiparem às políticas sociais desenvolvidas no centro, que mesmo sendo limitadas pela inviabilidade de uma real democracia no âmbito do capitalismo, puderam se estruturar em outras bases que não a dependência e a superexploração.

Reitera-se que o fundo público é um dos mecanismos engendrados pelo capital, considerando a reificação de seus processos em sua aparente dissociação. Os setores produtivos e reprodutivos não se satisfazem sem socializar seus custos e público para financiar grandes projetos industriais. Quanto ao papel do fundo público na reprodução do capitalismo, Salvador (2010, p. 622) afirma:

1) Como fonte importante para a realização do investimento capitalista. No capitalismo contemporâneo, o fundo público comparece por meio de subsídios, de desonerações tributárias, por incentivos fiscais, por redução da base tributária da renda do capital como base de financiamento integral ou

parcial dos meios de produção, que viabilizam, como visto anteriormente, a reprodução do capital. 2) Como fonte que viabiliza a reprodução da força de trabalho, por meio de salários indiretos, reduzindo o custo do capitalista na sua aquisição. Além disso, é a força de trabalho a responsável direta, no capitalismo, pela criação do valor. 3) Por meio das funções indiretas do Estado, que no capitalismo atual garante vultosos recursos do orçamento para investimentos em meios de transporte e infraestrutura, nos gastos com investigação e pesquisa, além dos subsídios e renúncias fiscais para as empresas. 4) No capitalismo contemporâneo, o fundo público é responsável por uma transferência de recursos sob a forma de juros e amortização da dívida pública para o capital financeiro, em especial para as classes dos rentistas. Portanto, o fundo público participa indiretamente da reprodução geral do capital, seja por meio de subsídios, negociação de títulos e garantias de condições de financiamento dos investimentos dos capitalistas, seja como elemento presente e importante na reprodução da força de trabalho, única fonte de criação de valor na sociedade capitalista.

No Brasil, é imprescindível compreender a simbiótica relação de contratos, parcerias, convênios entre as esferas pública e privada, que desresponsabilizam o Estado de seus diversos deveres legais. Nisso, o direito se converte em letra morta, delegando à família, à comunidade e ao indivíduo (ao naturalizar um Estado que empreende mínimos e pontuais esforços), “colaborações em forma de subvenções às organizações sociais e a execução de determinadas ações diretas apenas de natureza emergencial” (França Junior, 2021, p. 375). Segundo este mesmo autor:

Conta-se com uma forma de financiamento das ações privadas, sistematicamente realizadas pelo fundo público por meio de convênios ou, indiretamente, por renúncia fiscal, subvenções e cessão de bens, direitos e valores. O fato de os serviços prestados não serem pagos faz com que sejam associados à concepção de que são dirigidos às pessoas incapacitadas de pagar, o que tem levado à necessária demonstração de pobreza e à consequente comprovação do estado de miserabilidade para ser incluídas, ou seja, para ter acesso a bens e/ou serviços, a comprovação (vexatória, por sinal) da pobreza antecede e se torna baliza frente às básicas necessidades da (re) produção humana (França Junior, 2021, p. 375).

Entende-se que há uma crise que não se localiza no Estado, e sim decanta de uma crise profunda provocada pela forma do capitalismo de organizar a vida social, sem, contudo, negar que o Estado opera para reproduzir as condições ideais de manutenção do capitalismo, reificando os processos pelos quais as relações entre capital e trabalho são estruturadas. Quanto a isso, Solís González (2016, p. 11) retoma:

El proceso de legitimación encuentra su fundamento y especificidad en el propio movimiento de las mercancías. La generalización de la forma-mercancía implica una "interiorización" de las relaciones de cambio en los agentes sociales, a la que corresponde una "interiorización" de la democracia puramente formal: la hipotética libertad e igualdad que rigen las relaciones de

cambio encuentra su redoblamiento en la condición común del ciudadano. El Estado puede entonces aparecer como algo externo a la sociedad civil: el mercado parece bastar para asegurar las condiciones de producción y reproducción de la vida material, y el Estado parece ser el producto de un acto colectivo (el sufragio universal) de delegación del poder de los individuos y su concentración en él. La realización del principio formal del Estado (fuerza pública de todos y de nadie) es así asegurada por el próprio funcionamiento de las categorías del mercado (mercancías y dinero).

As diferentes estratégias de superação postas pelo capitalismo, a globalização, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a chamada terceira via redefinem o papel do Estado e creditam a crise fiscal pelos gastos com as demandas da população por políticas sociais, pois atrapalham a iniciativa privada de gerar renda, emprego e acesso a bons serviços. De acordo com Peroni (2006, p. 14):

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos).

Observa-se, ainda, que as questões econômicas são cindidas da política e mistificadas, como se não houvesse nenhuma relação com o Estado, que transfere para a sociedade civil, ou seja, para o mercado – a demanda pela efetivação daquilo que se configura como direito, que, embora ainda como direitos sociais, presente em alguns marcos regulatórios, os mesmos não são cumpridos. Isso ocorre pois se converte em mercadorias, caracterizando uma democracia formal que, na prática, naturaliza a noção de privilégio em meio à massa empobrecida. As políticas públicas, em uma perspectiva de Estado mínimo, deixam de interpelar sobre as necessidades humanas e se concentram em contemplar a ação do mercado. Então, o Estado passa a atender de forma pontual e emergencial e instala, conforme França Junior (p. 377, 2021):

Belicosa relação de apropriação da política pública pelo terceiro setor e que, pela natureza empresarial que lhe é característica, transmuta os critérios de inclusão em critérios de seleção (excludentes), sustentando-os como serviços, descolando mais ainda a responsabilidade do Estado na sua formulação, implementação, execução, monitoramento e avaliação.

Diferentes estudos têm explicado as formas de privatização da **gestão da educação básica**: gestão, currículo, avaliação e monitoramento, ainda que essas

relações se apresentem como parceria público-privada. Quanto a isso, Adrião (2018, p. 9, grifo nosso) afirma:

A adoção de expressões como parceria público-privada, ainda que adotadas em outros trabalhos, mais sirvam ao acobertamento dos processos em análise do que a explicá-los. A começar pelo fato de não se tratar de relação colaborativa entre setores que atuam horizontalmente, como à primeira vista o termo “parceria” pode indicar. Tampouco se trata de formas específicas de privatização sugeridas pelo Banco Mundial (BM), as quais no Brasil foram reguladas pela Lei Federal nº. 11.079 de 30/12/04, *[entre outras agências como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) no caso de Manaus]*. Trata-se de processos pelos quais a educação pública brasileira, entendida como aquela financiada e gerida pelo Poder Público, conforme indicado na Lei de Diretrizes e Bases – Nº 9394/1996, subordina-se formal e concretamente ao setor privado com fins de lucro.

Observa-se que as instituições bancárias aumentam sua ação quanto à cessão de empréstimos para a efetivação de projeto educacionais elaborados pelos governos, inclusive pelo governo local (ARANHA, 2019).

2.3 Para compreender e explicar a crítica sobre as políticas de alfabetização no Brasil

Sob os auspícios de liberdade e progresso centrados no homem, surge, no século XVII, na Europa, o liberalismo, que constitui a ampliação de uma doutrina político-econômica que suplantou o regime monárquico. Em seu nascedouro, primava pela garantia dos direitos naturais individuais, aquisição de posses e realização das necessidades humanas, o que configurou a liberdade individual. Contudo, fracassou com a crise da I Guerra e a imersão em regimes totalitários e fascistas. Silva, Amorim e Pinto (2016, p. 789) afirmam que:

O liberalismo possui vertentes econômicas, políticas e sociais, que se traduzem da seguinte forma: liberalismo econômico, que esteve muito próximo do capitalismo; o liberalismo político rechaçava a interferência do Estado nos direitos fundamentais como à vida, à felicidade e à liberdade; e do ponto de vista social o liberalismo preocupou-se com os direitos humanos, apoiando ideias como eleições democráticas, direitos civis, liberdade de imprensa, liberdade de religião, livre comércio e a propriedade privada, impedindo a opressão do Estado.

Contudo, a redefinição do liberalismo perpassa pela polissemia de significados. Para alguns, é considerada a continuidade do liberalismo clássico, atualizado em outro tempo e espaço. Para outros, é a consequência de uma sociedade globalizada,

cujo consumismo influencia produtos e serviços mundialmente. O neoliberalismo, contudo, cultiva o traço de preservar a propriedade privada e a concentração de renda, favorecendo as classes burguesas nacionais e internacionais. Segundo Carinhato (2008, p. 38, grifo nosso), “a ideologia neoliberal contemporânea é, fundamentalmente, um liberalismo econômico **[recentemente chamado de Terceiro Setor]**, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia”.

A exaltação do discurso do livre mercado e da não intervenção estatal se configura no Consenso de Washington, encabeçado por instituições financeiras (Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Departamento do Tesouro nos Estados Unidos da América (EUA)), que sinalizaram as regras a serem incorporadas pelos países em desenvolvimento. São elas: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; câmbio de mercado; abertura comercial estrangeira direta, com eliminação de restrições; privatização das estatais; afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas; e direito à propriedade intelectual.

Na América Latina, constitui uma espécie de laboratório de experimentos do liberalismo americano, combatendo a ideologia do nacionalismo e desenvolvimentismo, e ascende sua influência pela renegociação das dívidas externas, incluindo como cláusula contratual implementar o ajuste fiscal como mecanismo para quitar as dívidas com seus credores. Dessa forma, no Brasil, na década de 1980, o Estado-providência contrai seu papel e agrava os históricos processos de desigualdades sociais herdados da colonização e escravidão. Entretanto, Filgueiras (2000) observa que a ampla frente ao regime militar, a eleição direta para presidente, o novo sindicalismo no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e, posteriormente, no Partido dos Trabalhadores (PT), “retardam” a implementação cabal do liberalismo econômico, em comparação ao que ocorreu na Argentina e no Chile.

Cabe ressaltar que, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Melo, as políticas econômicas de cunho liberal fazem parte da agenda das políticas brasileiras, alvoroçando com algumas privatizações no serviço público. O quadro 1 abaixo sintetiza os planos educacionais e as políticas de alfabetização.

Quadro 1 – Planos educacionais e as políticas de alfabetização

Governo/ Período	Plano	Programa de formação de professores(as)
Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998)	Acorda Brasil: Está na hora da escola	
FHC (1999-2002)	Brasil em Ação	Parâmetros em Ação de alfabetização (Brasil, 1999d)
Lula (2003-2006)	Plano Avança Brasil	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA),
Lula (2007-2010)	Plano Brasil para todos e Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica (2005)	Pró-letramento
Dilma (2011- 2014)	Plano de Desenvolvimento da Educação em ação	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
Dilma (2012-2015)	Plano de Desenvolvimento da Educação	
Temer (2016-2018)		Programa Mais Alfabetização (PMALFA)
Bolsonaro (2019-2022)		Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Segundo Fonseca (2013), os planos educacionais brasileiros absorvem, em parte, os objetivos estabelecidos pelas conferências internacionais, ao fixarem as metas educacionais descritas para a América Latina sob o enfoque da mão de obra (*manpower approach*) que atende o mercado de trabalho. O método do planejamento baseado na teoria do capital humano, por meio da qual a formação de recursos humanos para o crescimento econômico do país, volta o papel da educação para produzir competências relacionadas à empregabilidade. Sinteticamente, os planos educacionais e programas vão guinando ao liberalismo econômico. Contudo, cabe lembrar o esforço das universidades brasileiras na defesa, dentro dos marcos legais, do direito à educação.

2.3.1 Fernando Henrique Cardoso (FHC)

O governo FHC implementa políticas e programas em ritmo acelerado. São ações que se ajustam ao movimento da globalização atrelado ao capital financeiro, orientado pelas reformas: formação de professores, currículo, avaliação, gestão e financiamento. Segundo Fiori (1997), FHC foi concebido para viabilizar uma coalizão de poder capaz de dar sustentação ao programa de estabilização do FMI e viabilidade

política das reformas preconizadas pelo Banco Mundial, e avançou quanto à estabilidade econômica. Criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), dirigido pelo Bresser Pereira, que disparou o processo de reformulação estatal, sobretudo com o avanço das privatizações e demissões voluntárias, sob a falácia de migrar do serviço público para empreender (Mourão; Almeida, 2005).

Para Souza e Carvalho (1999), a reforma se amparou na coalizão política de sustentação do governo. O plano educacional do governo FHC, Brasil em Ação, promove a elaboração dos marcos legais que estabeleceram as diretrizes, sendo elas: Referenciais para a Formação de Professores (1999c), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1999a) e Parâmetros em Ação Alfabetização (Brasil, 1999d), este último um documento específico para alfabetização, onde o objetivo era orientar a formação e práticas professorais. Buscava-se trazer uma sequência formativa, com sugestões de vídeos e atividades alfabetizadoras, introduzindo a psicogênese da língua escrita com a evolução da escrita proposta por Ferreiro⁸ e Teberosky (1999).

Se por um lado foi um documento norteador da alfabetização, por outro, confere aos municípios e estados a possibilidade de adesão para implementar os referenciais de formação de professores no caso de alfabetização. A saber, a “desmetodização” da psicogênese de fundo construtivista⁹ é uma crítica clara aos métodos “tradicionais”, em especial aos sintéticos, pela cisão entre fonema e grafema e a demonstração de que há uma forma própria da criança “elaborar” o objeto de conhecimento. A escrita, contudo, não se desdobrou em “didática”, posicionando a criança como protagonista da aprendizagem, bastando imergi-la no ambiente letrado, configurando a pedagogia do “aprender a aprender” (Saviani, 2019).

Com relação à gestão e financiamento, duas medidas sugerem avanços, em primeiro, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

⁸ Emília Ferreiro participou ativamente do Seminário Regional sobre Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe, em 1998, realizado pelo Ministério da Educação brasileiro, coordenado pela SEAI, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Articulação e Estudos de Planejamento (Seplan), selando a parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), razão pela qual talvez explique a influência na elaboração dos PCNs (Brasil, 1999a).

Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em segundo, o Programa Bolsa Escola (PBE). Entretanto, o FUNDEF dispara o processo de transferência dos estados para os municípios, a partir da municipalização do ensino fundamental. Posteriormente, em meados dos anos 1990, o Programa Toda Criança na escola, que tinha como objetivo universalizar o ensino fundamental, esbarra no problema do fluxo escolar. Para enfrentar a problemática do fluxo escolar, são pinçadas alternativas pedagógicas, dentre as quais: regime de progressão contínua, aceleração da aprendizagem, escolas rurais multisseriadas e alfabetização solidária.

Dessa forma, Gontijo (2022, p. 37-38) pontua que as “alternativas pedagógicas” elencadas “envolveram parcerias com a iniciativa privada, dentre as quais destacamos o Acelera Brasil [...] criado em 1997, pelo IAS [...] numa clara terceirização” ao setor privado de recursos públicos. Sinteticamente, a criação de classes de aceleração de aprendizagem, sob a coordenação do setor privado (instituições não governamentais), produz o fracasso escolar das crianças e da classe trabalhadora, pela lógica neoliberal.

Diante do desafio de alfabetizar todas as crianças, o Programa Toda Criança na Escola assume a concepção do governo de alijar a alfabetização como uma questão pública e remete à esfera privada sua responsabilidade. Assim, operam mudanças no campo da alfabetização, tanto curriculares, quanto na formação de professores, por meio do plano Brasil em Ação. Dessa forma, implementa-se o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado do MEC (Brasil, 1999b), orientado pelos Parâmetros em Ação de Alfabetização (Brasil, 1999d).

2.3.2 Governo Luís Inácio Lula da Silva (2000-2003) e (2004-2007)

Nos anos 2000, o governo de Lula ascende, por meio do engajamento dos movimentos sociais, e representa para a sociedade civil organizada a expectativa de romper com o consentimento à política de austeridade neoliberal, disparada na década anterior. Lança o Plano Avança Brasil (2000-2003), com três diretrizes básicas: democratização do acesso e garantia de permanência; qualidade social da educação; implementação do regime de colaboração e democratização da gestão. Deste plano macro, em 2001, implementa o Programa de Formação de

Alfabetizadores (PROFA, 2001) e a Rede Nacional de Formação Continuada (2001), reeditando o programa e ações do governo anterior, delineando um continuísmo.

O Plano Brasil de Todos (2004-2007), referente ao segundo mandato do governo Lula, implementa o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), organizado em quatro eixos de ações – educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e tecnológica –, que se desdobrou em um Plano Plurianual (2008-2011). O segundo mandato do Lula (2008-2011) lança o plano que implementa o programa de formação de professores pró-letramento, que consistia, em termos de concepção, em assumir a perspectiva do letramento criada e amplamente difundida por Soares (2021).

Segundo Gontijo (2012) a recomendação do GT,¹⁰ criado em 2003 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, coordenado por João Batista Araújo e Oliveira¹¹, também presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB), cuja missão e valores são anunciados:

Temos como missão contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade em torno de questões-chave para o avanço da educação. Temos como valores o rigor na análise das evidências e melhores práticas; a excelência na execução de todas as nossas ações; a independência total de nossa atuação e o pioneirismo no estabelecimento de agenda para o debate educacional no Brasil (Oliveira, 2005b, p. 46).

Percebe-se que os grupos privados, desde o início do governo Lula, estão organizados para imprimir sua lógica privatizante. Dessa forma, o referido GT recomenda a necessidade de mensurar os resultados da alfabetização, tomando como referência os modelos internacionais e, assim, estabelecer parâmetros para a gestão da alfabetização.

¹⁰ Integrantes do grupo de trabalho: Comissão de Educação e Cultura: Fernando Capovilla (Brasil) Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gombert (França), João Batista Araújo e Oliveira (Brasil – coordenador do relatório), José Carlos Junca Morais (Portugal – professor e diretor da UNESCO), Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra).

¹¹ À época diretor-presidente do IAB, criado em 2006, disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/>. Acesso em: 18 de maio de 2022.

2.3.2.1 **Movimento Todos pela Educação**

Em 2006, ocorreu na Bahia a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores práticas para a América Latina¹², organizada pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau. Nesta conferência, são firmados “compromissos” e “metas” pela educação na América Latina e, para cada país, foram retiradas metas e o movimento-compromisso, no caso brasileiro, as metas firmadas pelo Movimento Todos pela Educação (Fundação Lemann, 2006, p. 5):

Os sistemas educacionais devem ser desenhados de forma a contemplar também a necessidade de gerar empregos para a economia, tratando igualmente com carinho a formação de aprendizes e profissionais não acadêmicos. O Estado deve estar aberto à participação do setor privado no desenvolvimento, na expansão e na melhoria do sistema educacional e ter visão e estratégia claras na formação desse tipo de aliança, além de fazer os ajustes organizacionais necessários. Modelos legais e organizacionais de parceria público-privada, confiáveis e seguros, devem ser desenvolvidos e adotados como melhores padrões. O setor privado deve estabelecer compromissos claros sobre as circunstâncias, as formas e o tamanho de sua participação nos programas educacionais. As responsabilidades devem ser claramente atribuídas e a implementação, controlada. A educação deve aprender a se beneficiar dos modernos recursos da tecnologia que tornaram a distribuição da informação e as possibilidades de interação muito mais eficientes. A qualidade e os resultados dos programas educacionais devem ser constantemente monitorados e analisados em bases empíricas. O bom desempenho deve ser premiado.

E retirou as seguintes metas para o Brasil (Quadro 2):

Quadro 2 – Metas do compromisso pela educação retiradas

1. Todas as crianças e jovens dos quatro aos 17 anos na escola;
2. Todas as crianças e jovens aprovados pelo fechamento do das etapas;
3. Todas as crianças sabendo ler e escrever;
4. Todos os alunos aprendendo;
5. Garantia de recurso para a educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No documento, apresentam a formação para gestores, baseada em “gestão de pessoas e equipe; gestão de aprendizagem e do currículo; planejamento estratégico e gestão administrativa” (Fundação Lemann, 2006, p. 12). O relatório de 2018 mostra

¹² Contou com a participação de cerca de 250 representantes de 14 países latino-americanos, ministros da educação, líderes empresariais, jornalistas, pesquisadores e especialistas brasileiros e estrangeiros (Fundação Lemann, 2006).

os parceiros privados, dentre os quais destacam-se os que mais atuam na alfabetização diretamente na cidade de Manaus (AM). Na Figura 1 abaixo, está circulada o IAS.

Figura 1 – Parceiros privados



Fonte: Relatório Fundação Lemann de 2006 e 2018 adaptado pela autora (2022).

Os parceiros privados que atuam no campo da alfabetização fazem uma proposta de gerenciar o currículo de tal forma que se articulam com a matriz de referência de avaliação da alfabetização, medindo, assim, as habilidades/descriptores de leitura e escrita, sob alegação de mensurar os resultados para melhorar o trabalho dos alfabetizadores, além dos índices.

Saviani (2009) alerta para as pulverizações de ações do PDE, sem, contudo, apontar os mecanismos de controle para executá-las e controlar a qualidade social das ações, considerando aspectos cruciais da realidade, além de replicar ações do Plano Nacional de Educação (PNE). Dessa maneira, não configura um plano ou

realiza ações bem-sucedidas, mas sim o reflexo de concessões a diferentes grupos e interesses por vezes antagônicos com relação à educação pública brasileira.

Ressalta-se que o esgotamento do governo FHC se deu em razão dos altos índices de desemprego, da dívida pública contabilizada em dólar e da manutenção das desigualdades sociais. Estes fatores favorecem a eleição de Lula¹³, mas, durante a campanha para convencer o eleitorado de que não havia o “risco Lula”, ele assumiu o compromisso com a manutenção dos contratos, metas de inflação e superávit primário (Carreirão, 2004), exposto na **Carta ao povo brasileiro**¹⁴. Essa carta é dirigida, sobretudo, para acalmar o mercado financeiro e, assim, proferir o compromisso ambíguo tanto da continuidade das políticas em curso, quanto com as políticas sociais e dispara:

O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país (Carta ao povo brasileiro, 2002, s/n). [...] Quero agora reafirmar esse compromisso histórico com o combate à inflação, mas acompanhado do crescimento, da geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos (Folha de São Paulo, 2002).

“Acalmar o mercado financeiro” significava não afrontar a expansão do liberalismo, pois o Brasil faz parte da América Latina, que serviu como uma espécie de laboratório para a criação e expansão do liberalismo, em resposta à crise de acumulação do capital (Sader, 2008). Entretanto, é notória a concentração de renda como sintoma da acumulação predatória do capitalismo. Dessa forma, o neoliberalismo enfrenta dificuldades de “crescimento” e de ampliar lucros. A estratégia eleita como saída foi a desregulação estatal, por meio das reformas relacionadas às garantias sociais.

Neste contexto, o mercado financeiro passa a operar no interior do Estado em uma escala bem maior, substituindo a produção e vendas como formas de acumular por transações econômicas de papéis negociados em bolsas de valores. Assim,

¹³ Coligação com amplos espectros políticos que ultrapassam o campo da esquerda.

¹⁴ Publicada pela Folha de São Paulo *online*, com o título: Leia íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em 24 de maio de 2022.

amplia a ação de grupos privados que disputam a hegemonia no campo da educação. Sader (2008, p. 12) elucida que:

En escala internacional, hay un panorama contradictorio: victoria del capitalismo, del bloque imperialista, e incapacidad de retomar el ciclo de crecimiento económico. ¿Por qué? Una razón fundamental; es que el corazón del modelo neoliberal es la "desregulación": librar el capital de trabas para su libre circulación. De ahí salía el gran diagnóstico de "no crece la economía porque el Estado regula excesivamente", etc., entonces se libera todo. ¿Y qué pasó con el capital? No fue al sector productivo. Fue al sector especulativo, porque es en el sector financiero donde gana más, en plazos más cortos. Una inmensa transferencia del capital del sector productivo al sector financiero, bajo forma especulativa. Así, más del 90% de los movimientos económicos del mundo no son de producción y venta, son cambio de papel. Una especie de cáncer que el capitalismo produce, porque el capital se va a realizar siempre donde tiene mejores condiciones, plazos más cortos, sin pago de impuestos, etcétera.

Notoriamente, a pressão do mercado financeiro opera nos países que reúnem as condições mais favoráveis à sua expectativa de crescimento econômico. A vitória de Lula inaugura um tempo de relativa estabilidade. Porém, isso não significou uma ruptura com o neoliberalismo, ainda que tenha optado por viabilizar projetos populares como o Programa Bolsa Família (PBF). Observa-se, ainda, que houve uma retração das forças organizativas e movimentos sociais em torno da luta de classes em toda a América Latina, dispersos em outras lutas identitárias, de gênero, étnicas, o que repercutiu no isolamento da organização coletiva em torno da unidade de classe social e trabalho, associada à cooptação política pelo setor privado, representado pela burguesia nacional e internacional.

A contradição entre capital e trabalho revela que se produz muita riqueza por meio do trabalho, mas essa riqueza não significou um aumento da capacidade de organização, pois predomina o trabalho precário, que gera no trabalhador uma distância de identificação com as necessidades coletivas. Isto se dá uma vez que o sistema de acumulação subtrai uma visão de totalidade, imprimindo o parcelamento das relações laborais. Contraditoriamente, não efetiva a "promessa" de realização do "estilo americano de vida" como um signo do capitalismo, pelo menos para grande parte da população brasileira.

Diante do imbróglio do sistema capitalista, salta a importância dos movimentos sociais na organização dos trabalhadores, em torno da unidade de classe que perpassa as relações de trabalho altamente precarizadas em diversos níveis sociais, sobre as quais se concentra a riqueza. É tácita a necessidade de criar uma contra-

hegemonia, assentada no pressuposto de que não há neutralidade em uma sociedade marcada pela contradição entre capital e trabalho.

As relações de trabalho são fragmentadas pelo parcelamento, em um viés gerencialista,¹⁵ em especial no campo da alfabetização. A identificação de classe social arrefeceu e, no seu lugar, surgem outras identificações, com cultura, gênero, raça e etnia. Sader (2008, p. 73-74) pontua:

[...] un panorama económico y social en el que nunca tanta gente vivió del trabajo –hombres y mujeres, negros, blancos, mestizos, indios, ancianos y niños–, sin que ese inmenso caudal pudiera transformarse en fuerza y capacidad organizadora para defender los derechos básicos de aquellos millones de personas en el mundo del trabajo. Dicha fragmentación dificulta la capacidad de organización, de manifestación, de negociación, de invocación de la justicia, de construcción de fuerza organizadora, social y política, a la vez que debilita la identificación con el mundo del trabajo y su cultura. Como las identidades no permiten el vacío, esa identidad es rellenada por otras – nacionales, étnicas, de género, religiosas, deportivas–, que no se articulan y no dialogan con las identidades del mundo del trabajo, que continúan ocupando la mayor parte de la energía, del tiempo y de la vida de las personas para simplemente, reproducir sus condiciones de existencia.

Frente ao arrefecimento dos movimentos sociais, o governo Lula empreende o compromisso com as políticas sociais refletidas pelo PBF¹⁶, microcréditos, eletricidade rural, controle dos preços dos produtos agrícolas, elevação real do poder aquisitivo dos salários e aumento do número de empregos formais. Comprova que a transferência de renda mínima a famílias pobres é possível e impacta positivamente na frequência escolar.

Na mesma proporção, cresce o número de transferências de dinheiro público no campo da educação, atendendo à financeirização da educação, fortalecendo a escola pública brasileira. A alfabetização faz crescer os convênios e parcerias privadas, que incidem¹⁷ sobre as esferas estaduais e municipais no “assessoramento” nas dimensões de gestão da educação (Adrião, 2018), currículo (Borghini, 2018) e oferta (Moehlecke, 2018).

¹⁵ Para mais, ver: Antunes (2007) discute sobre as transformações do trabalho em função do capitalismo.

¹⁶ Os programas fragmentados do governo FHC – PBE, Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás – compõem o PBF, que requer uma contrapartida das famílias: a frequência escolar mínima para crianças e adolescentes de seis a 17 anos, visitas regulares a centros de saúde, especialmente mulheres em período de amamentação, com crianças até cinco anos e grávidas.

¹⁷ É oportuno situar o termo incidência, que ultrapassa o campo do direito e da advocacia, e pauta as diversas formas pelas quais os grupos privados influenciam a educação pública a partir de 2005 nas instâncias de governança na definição de diretrizes e prioridades educacionais (Adrião, 2018).

Garcia (2018) ressalta o sistemático papel que desempenham as organizações financeiras. Destas, destacam-se o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial, na pactuação de convênios que financiam programas de gestão dos sistemas educacionais, e a UNESCO, ao fomentar diretrizes e metas educacionais em toda a América Latina.

Adrião (2009) aponta a complexidade da incidência do setor privado sobre a educação básica pública, que abrange desde o assessoramento em gestão, currículo, oferta de matrículas em redes privadas, até *software* para controle das ações. Para Antunes (2005), o governo Lula assume contornos das políticas neoliberais ao estabelecer alianças com diferentes setores progressistas e conservadores, este último sob a justificativa da “governabilidade”, e passa a defender um programa policlassista. Perlatto (2015, p. 270-271) elucida que:

Se é um erro considerar o lulismo um caminho forte no sentido da superação da agenda neoliberal e da construção de um projeto alternativo ao capitalismo – sobretudo no que diz respeito ao não enfretamento da agenda econômica ortodoxa herdada do período anterior, à aceitação do lado deletério do “presidencialismo de coalizão”, à construção de políticas “de cima para baixo” sem a participação mais forte, politizada e autônoma da sociedade civil, à política desenvolvimentista majoritariamente alheia às questões ambientais e à naturalização das políticas de transferência de renda focalizadas sem maiores preocupações com a construção de agendas universalistas de enfrentamento mais radical da desigualdade brasileira –, é da mesma maneira equivocado não perceber o quanto os governos petistas alteraram, ainda que de forma tímida, a conjuntura política brasileira a favor de um projeto de esquerda, ao retomarem a importância do papel do Estado na economia, ao iniciarem uma nova forma de diálogo com os movimentos sociais, ao trazerem novamente para o centro da cena o debate sobre a desigualdade social, ao promoverem políticas afirmativas direcionadas a públicos historicamente marginalizados na sociedade, ao investirem maciçamente na criação de empregos e no aumento real do salário mínimo e ao buscarem a construção de uma política externa mais soberana.

Entre avanços e retrocessos, o campo da alfabetização nos desafia quanto ao grau de organização dos movimentos contra-hegemônicos, pois os avanços são esvaziados das discussões iniciais que congregava diferentes segmentos sociais, como grupos de pesquisa em educação de diferentes matrizes ideológicas. A exemplo, da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento inicial (2008-2011) organiza-se em três eixos: apropriação do sistema de escrita e leitura, entretanto, o eixo “compreensão e valorização da cultura escrita” foi excluído após a primeira edição da Provinha Brasil, em 2009, permanecendo somente o eixo de apropriação do sistema de escrita e seus respectivos descritores, que medem

elementos vinculados ao aspecto técnico da escrita e da leitura, pois consistem em mensurar a relação entre sons e letras e o reconhecimento da letra e das sílabas.

Gontijo (2012, p. 611) critica a subtração do eixo de escrita da avaliação da Provinha Brasil e a forma que “as palavras são utilizadas, nos testes, apenas como contextos linguísticos que permitem a identificação dessas unidades menores”. Nesse sentido, estabelece o reducionismo da concepção de alfabetização ao enfatizar aspectos que privilegiam a relação entre sons e letras, o reconhecimento de letras e sílabas tratadas como unidade da língua, que atestam a consciência silábica como predominante do processo de alfabetização.

De tal modo, o documento que normatiza a avaliação, que inicialmente abrangia o debate do campo da alfabetização em diferentes perspectivas, esvazia os debates pedagógicos no campo da alfabetização e revela o neoliberalismo como fio condutor das políticas dos governos brasileiros. Gonçalves (2013) adverte que as políticas sociais foram incipientes. O Brasil assumiu um modelo liberal periférico, diferentemente do modelo nacional desenvolvimentista, pois Lula se aproximou muito mais de um nacional-desenvolvimentismo às avessas, que pretere os interesses das pautas sindicais e/ou segmentos sociais em detrimento dos interesses do setor empresarial interno e do mercado financeiro mundial.

2.3.3 Governo Dilma Rousseff (2011 a 2015)

Em termos de alfabetização, tivemos o PNAIC, implementado pelo MEC. O programa foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012), e desenvolvido nos anos de 2013 a 2018. O programa supracitado corresponde ao cumprimento da meta 2, elencada pelo Movimento Todos pela Educação, em que todas as crianças deverão estar alfabetizadas até os oito anos de idade. Cabe lembrar que a meta 2 foi incorporada pelo Governo Federal, especialmente no PDE, uma agenda definida pelo setor privado.

O PNAIC, diferentemente do Pró-letramento, apresenta um detalhamento quanto à explicitação do currículo para alfabetização por meio dos direitos de aprendizagem, organizados em quatro eixos, com as competências e habilidades a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas a cada ano. As metas anuais graduavam a apropriação do sistema alfabético-ortográfico em seus eixos, a

contemplar conhecimentos que dizem respeito às práticas de oralidade, leitura, análise linguística e produção textual (Camargo, 2022).

As políticas empreendidas nos mandatos de Lula e Dilma Rousseff rompem com os governos anteriores de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e FHC, em termos de ajuste fiscal, arrocho das instituições públicas e implementação de políticas sociais voltada para segmentos invisibilizados historicamente. Contraditoriamente, absorvem as diretrizes do Movimento Todos pela Educação, pautado pela responsabilidade social dos empresários com a educação.

Por fim, ao tentar segurar as reformas liberais em disputas na Câmara Federal e Congresso Nacional, Dilma Rousseff provoca um descontentamento ao capital financeiro internacional e a fração das classes alta e média de empresários, dentre os quais se destacam os grandes empresários de comunicação, profissionais liberais, culminando na queda da presidenta Dilma em 2016, em meio ao seu segundo mandato.

2.3.4 Governo Michel Temer

Desde a eleição de Lula, em 2002, o PT coliga com partidos de direita, em razão da governabilidade quanto à aprovação das medidas no Congresso Nacional e no Senado Federal. Dentre eles, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Progressista (PP) e o antigo Partido Liberal (PL). Michel Temer (PMDB) representa essa aliança na eleição de Dilma Rousseff, que assegurou, em alguns aspectos, a governabilidade até a crise econômica, que expõe a fratura do sistema político e a sociedade civil. O governo Temer aumenta o tom antidemocrático e anuncia as reformas para “retomar o crescimento da economia” e o golpe é selado contra os interesses da classe trabalhadora, sob o discurso da necessidade de um “novo regime fiscal”. Como afirma Mariano (2017, p. 259):

Além da ausência de diálogo com a sociedade civil, os protestos foram motivados pela oposição a um discurso oficial falacioso da necessidade de um novo regime fiscal, por meio da limitação de gastos e investimentos públicos, especialmente nos serviços de natureza social, como única medida capaz de retomar o crescimento da economia, que teria sucumbido diante de um suposto comportamento fiscal irresponsável do governo anterior.

Nota-se que a atmosfera antidemocrática e de alteração brutal da proteção estatal pelo arrocho, que além de acentuar a segregação social na população brasileira (não branca, crianças, mulheres e pessoas de menor escolaridade), trouxe ainda para os segmentos que, até pouco tempo atrás, eram relativamente protegidos (brancos, homens mais escolarizados e adultos), a diminuição de um padrão digno de sobrevivência: a pobreza. Conforme Pochmann (2018):

No governo Lula (2003-2010), a taxa de pobreza caiu 50,3%, uma vez que foi reduzida de 33,2% do conjunto da população, em 2002, para 16,5%, em 2010. No governo Dilma (2011-2016), a taxa de pobreza seguiu a trajetória de queda em 39,4% acumuladamente entre os anos de 2010 (16,5% da população) e de 2015 (10% da população). Mesmo com esse significativo sentido de queda na taxa de pobreza, a população mais vulnerável seguiu, ainda, focada, nos brasileiros não brancos, mulheres e crianças, bem como as pessoas de menor escolaridade. Com o governo Temer, todavia, o crescimento da pobreza terminou expondo à vulnerabilidade da segregação social, justamente os estratos de brasileiros brancos, homens, adultos e com maior escolaridade. Entre os anos de 2016 e 2017, por exemplo, a pobreza subiu 5% no conjunto dos brasileiros (adicional de 3 milhões de pessoas).

O aumento da pobreza, sobretudo em segmentos novos, cresce em meio a mais uma medida econômica de austeridade, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 287, encaminhada por Temer, que propõe a reforma da Previdência. Os estudos de Mariano e Lima (2017, p. 287) sinalizam:

[...] o mais radical conjunto de mudanças na Previdência Social feita desde a promulgação da Constituição, em 1988. Na verdade, tal conjunto de ações é denunciador da visão de Estado, [...] sempre com alegação financeira: o equilíbrio fiscal é o mais importante. “Equilíbrio fiscal” ou “ordem nas contas públicas” deveriam receber seus verdadeiros nomes: subserviência perante o interesse financeiro internacional, vigente desde Breton Woods, em 1944. Em outras palavras: ou se cumpre o que bancos, FMI e Banco Mundial impõem, ou o apocalipse. Para além deste argumento, “objetivo”, o atual governo brasileiro, sempre aliado aos barões da mídia, dissemina outro registro argumentativo que, apesar de jamais referenciado de maneira expressa, é tão poderoso quanto a pretensa objetividade garantidora da hegemonia do capitalismo financeiro.

Não menos grave, Temer também propôs a Emenda Constitucional nº 95/2016, fruto das propostas 241 e 55, denominada PEC dos Gastos, pois condiciona o aumento de gastos de acordo com a inflação mensurada pelo índice nacional de preços ao consumidor amplo (IPCA), que impacta fortemente as políticas educacionais e esvazia o PNE 2014-2024 e determina, segundo Mariano (2017, p. 260):

Um novo regime fiscal com um limite para os gastos do governo federal, que vigorará pelos próximos 20 (vinte) anos. Esse novo regime valerá, portanto, até 2036, sendo o teto fixado para 2017 correspondente ao orçamento disponível para os gastos de 2016, acrescido da inflação daquele ano. Para a educação e a saúde, o ano-base será este 2017, com início de aplicação em 2018. Qualquer mudança nas regras só poderá ser feita a partir do décimo ano de vigência do regime, e será limitada à alteração do índice de correção anual. (...) Aumentos reais do limite estão vedados, pois, de acordo com o § 3.º, inciso II desse mesmo artigo 102, nos exercícios posteriores a 2017, o limite dos gastos corresponderá ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice de Preços ao Consumidor Aplicado - IPCA (e assim sucessivamente).

Notoriamente, o governo Temer faz uma opção de passar as reformas que acomodam os interesses de empresários e do capital financeiro internacional em uma escala maior que os governos Lula e Dilma, que optaram pelas políticas sociais dirigidas aos setores mais pobres, historicamente ignorados. As discussões e debates da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refletem as duas versões e apresentam a premissa de que ela serviria como ponto de partida, e não um currículo mínimo. Dessa forma, não propõem conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente nas escolas brasileiras. Concebeu-se que o texto da BNCC subsidiaria a elaboração de propostas estaduais, municipais e da rede privada, em que cada escola poderia participar ativamente na formulação de objetivos de ensino, consoantes com as intenções educativas. Ao menos inicialmente, o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina são inquietações de cada unidade educacional.

Observa-se que as discussões sobre a BNCC iniciam no governo Dilma e, a partir do governo Temer, vão se esvaziando. O que na primeira e segunda versão eram direitos e objetivos de aprendizagens, são convertidos em competências, habilidades e objetos de conhecimentos, em um esforço de fechar um currículo para todo o território nacional, preterindo a ideia de direito às aprendizagens, pois comportavam um sentido mais amplo.

A terceira versão da BNCC (Brasil, 2017) emerge em meio à implementação de políticas neoliberais que enfatizam aspectos técnicos. O documento configura as prescrições normativas de um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que devem ser ensinadas aos alunos brasileiros no decorrer das etapas e modalidade da educação básica.

Dessa forma, em relação à língua portuguesa no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, estabelecem-se as bases curriculares obrigatórias de práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, demarcando a

importância de aprofundar as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na educação infantil. Assim sendo, a BNCC (Brasil, 2018, p. 89, grifo nosso) articula:

[...] no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Morais (2020); Gontijo, Costa e Poverano (2020); e Mortatti (2015) questionam o esgarçamento das discussões que culminam na terceira versão da BNCC (Brasil, 2018), que expressa dissociação do debate político e científico corrente no campo da alfabetização.

Marsiglia, Machado e Pina (2018) evidenciam os limites da política curricular quanto à formação das futuras gerações, uma vez que a BNCC incorpora os interesses de uma fração da classe empresarial, denominada a “direita para o social” (DPS) (Martins, 2009). Dessa forma, amplia o processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. Houve um aprimoramento da intervenção política e social de grupos privados desde a década de 1990 no campo da educação, conforme evidenciam Pina e Gama (2020, p. 79):

Composta por empresários dos setores financeiro, bancário e de serviços, a DPS passou a difundir a “responsabilidade social” como ideologia para organizar a própria classe e subordinar o conjunto da sociedade à sua concepção de mundo. Coube a dois organismos empresariais a função de orientar a própria classe para o exercício de uma intervenção de novo tipo nas relações de hegemonia, ainda nos anos 1990, a fim de garantir o avanço das políticas neoliberais. São eles: o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE).

Segundo Pina (2016), os grupos de natureza privada Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE) difundem a ideia de parceria gerencialista, pela qual desenvolvem a formação de novos organizadores de preceitos empresariais no campo da educação, sob a alegação de que tais iniciativas socialmente responsáveis deveriam intervir nas

políticas educacionais em diferentes níveis. Como enuncia o IE (Instituto Ethos, 1999, p. 59), “os empresários e empresárias brasileiros precisam assumir seu mandato na definição de políticas públicas do setor educacional”.

Mediante o novo nicho de mercado, surgem, a partir dos anos 2000, diversos institutos e fundações empresariais que endossam a ideologia da responsabilidade social, assentada em quatro pilares coesos entre si: privatização, divisão técnica do trabalho, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e patamar minimalista de formação escolar.

Adrião (2018) demonstra em suas pesquisas as inúmeras formas e dimensões da privatização, que assume, em cada sistema de ensino, suas particularidades na realidade brasileira, sob a tutela de parceria público-privada (Quadro 3).

Quadro 3 – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da educação básica

Da oferta educacional	Da gestão da educação pública	Do currículo
Financiamento público a organizações privadas: Subsídio à oferta por meio de convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; subsídio à demanda por meios de incentivos fiscais. Oferta privada: Escolas privadas com fins de lucro; tutorias; aulas particulares; incentivos à escolha parental (subsídio à oferta). Escolas privadas conveniadas ou sob contrato, custeadas com fundos públicos (<i>charter school</i>), bolsas de estudo (<i>voucher</i>) e educação domiciliar.	Privatização da gestão escolar: Transferência da gestão escolar para organizações com fins de lucro; transferência da gestão escolar para organizações sem fins de lucro; transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais. Privatização da gestão educacional pública: Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs (Parceira público-privada); transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; compra ou adoção pelo poder público de sistemas privados de ensino (SPE).

Fonte: Adrião (2018).

Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) questionam a BNCC (Brasil, 2018) quanto à justaposição de diferentes perspectivas teóricas, em geral mais alinhada a uma preocupação técnica dissociada do conhecimento científico produzido na área. Localizam, no eixo produção textual, a progressiva incorporação de estratégias de produção de gêneros textuais, uma vez que este eixo não se resume a isso. Sobretudo, remete à produção discursiva, enlaçada pelo interesse de emitir uma enunciação (Bakhtin, 2014) de um lugar particular das interações sociais verbalizadas para aproximações com o domínio dos aspectos normativos da língua.

Dessa maneira, não se pode reproduzir diversos gêneros textuais do ponto de vista técnico, como uma receita, por exemplo. Destaca-se a redução do tempo de três para dois anos, sem alteração das condições objetivas de trabalho docente e, sobretudo, do número de alunos. Há incongruências que esvaziam as discussões iniciais, que refletiam um consenso do campo da alfabetização com relação à definição de três anos e da possibilidade de negociação com os entes federados na construção de um currículo que vertesse as particularidades de cada rede em diferentes esferas.

Somando ao crescimento da ação de grupos privados empresariais na venda de serviços e produtos, Morais (2020) argumenta que, após a aprovação da BNCC por um Conselho Nacional de Educação desfigurado em 2017, temos assistido à ação de grupos empresariais, editoras e consultorias que, no afã de venderem seus produtos e serviços, sempre repetem o discurso de que seus materiais ou cursos estão alinhados à BNCC.

Se antes do golpe de maio de 2016, o MEC sempre afirmava que a “Base” seria um currículo, a partir do qual cada município e estado teria a autonomia para criar sua própria proposta curricular, com uma margem de variação em relação ao documento nacional, hoje parece reinar um discurso de imposição única e absoluta do que está escrito “na Base”. E não vemos os gestores das redes públicas reivindicarem seu direito de autoria de currículos diversificados, nem são abertos espaços para a discussão do novo currículo nacional.

Com seu propósito normativo, a BNCC prescreve um conjunto progressivo de aprendizagens supostamente essenciais, em que todos os alunos deveriam desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da educação básica, e estar em conformidade com o previsto em três documentos reguladores prévios: a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o PNE de 2014. Cabe ressaltar que, no âmbito da alfabetização, se o PNE definia que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, a “Base” reduziu o ciclo de alfabetização apenas aos dois primeiros anos dessa etapa, sem qualquer justificativa especial ou explícita.

Aparentemente, o governo Temer operou um grande esforço de ampliar a consolidação das políticas neoliberais. Ao que parece, a BNCC (Brasil, 2017) converge para os interesses dos grupos privados, pois, no caso da alfabetização,

ainda que mencione os quatro eixos, a PNA (2019) privilegia o método fônico como a única possibilidade de processuação da alfabetização, o que ressuscita as cartilhas, fruto de uma época, mas que não foram suficientes, já que os debates científicos e a produção dos livros didáticos expressam qualitativos avanços.

2.4 Para compreender e explicar a crítica sobre a composição de uma didática de alfabetização

Historicamente, a defesa da alfabetização se organiza em torno do símbolo de civilidade e marca a transição entre regime monárquico e republicano e, com ele, a promessa de modernização do Brasil, em oposição ao processo de colonização exploratória consolidada pelo regime monárquico. Entretanto, é notória a falta de um sistema educacional, a pauperização da instrução pública e as precárias condições dos professores para a realização do seu ofício. Peres e Tambara (2003, p.11-12) assinalam:

Antigamente, os livros para alfabetização praticamente não existiam! A proibição de Portugal de que não se publicassem livros e jornais até 1808, dificultou o acesso e retardou o início da imprensa no Brasil. Lindolfo Pereira (1927), nos fala do quanto era penoso o trabalho de ensinar e aprender. As primeiras Cartas ou Cartas de Nomes e as Cartas de Fora, destinadas à aprendizagem da leitura eram trabalho do professor. A ele cabia fazer as Cartas de Fora e o mestre recorria aos comerciantes ou, até mesmo, aos cartórios, onde eram comprados autos antigos, que causavam pavor à meninada que sofria para decifrar as abreviaturas dos escrivães.

O ensino de leitura e escrita se situa no bojo das aspirações por mudanças políticas¹⁸ e sociais fortemente acentuadas nas últimas duas décadas que sucedem o esgotamento monárquico e a instituição do regime republicano. Este contexto gera efeitos expressivos para a instrução pública e para o ensino inicial de leitura e escrita.

A disputa representa um esforço de muitos intelectuais brasileiros para pensar a escola pública brasileira. Aquilo anunciado no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, representava um avanço em termos de gestar o pensamento sobre a escola pública.

¹⁸ De um país atrasado pelo processo de colonização escravista, que manteve grande parte da população alijada da escola, e a promessa da modernidade de integrar socialmente os indivíduos por meio da escola. Para mais, ver COLARES, A. A.; GOMES, M. A. de O.; COLARES, M. L. I. S. Educação escolar e trabalho: desmistificando sua propalada integração. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 57, p. 165–179, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i57.8640410. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 11 maio. 2022.

Porém, não foi o suficiente, pois as políticas liberais propõem uma acomodação à forma social do capitalismo.

No campo da alfabetização, esse debate é mais visível nas disputas que se seguem entre os métodos e de qual melhor ensina. Por um lado, se faz interessante, pois se configura no debate científico, mas alicerçado na ideia da escola, mais precisamente no campo da alfabetização, que se guia pela ciência moderna no cenário europeu, aparentemente neutro do ponto de vista da sua atividade.

Assim, objetiva-se a escolarização, como anunciado nos pressupostos da Revolução Francesa – igualdade, liberdade e fraternidade –, em sua promessa que cria a expectativa de que a ciência contribuirá com a máxima liberdade humana. Ocorre que a liberdade anunciada por Locke é a da propriedade privada. É a liberdade com base no liberalismo e, assim, a mesma classe que ascende ao poder com ideários humanistas se torna o seu contrário, em razão da necessidade de se manter.

Digredir ao contexto político agitado pelos debates sociais no “final da década de 1870 e a década de 1880, sobretudo na província de São Paulo, traz momentos ricos de efervescência de ideias renovadoras em relação ao ensino da leitura e à nacionalização do material didático” (Mortatti, 2021, p. 60). A partir do século XIX, a escola ganha centralidade nos debates sociais e, à medida em que vai ocupando um lugar social relevante, também cresce a expectativa de entrar, permanecer e se qualificar para o trabalho. Dessa forma, a escola, para a população, sobretudo urbana, é uma expectativa de ascensão sem igual, pois representa a possibilidade de inserção social pelo trabalho qualificado e remunerado. Obviamente, para os que têm o privilégio de frequentar e permanecer na escola, pela expectativa de participar da vida política e cultural. Faria Filho (2002, p. 148) afirma que:

[...] a escola foi lentamente se afirmando como instituição social responsável pela introdução das novas gerações na vida cultural e política, tal como as entendiam a elite brasileira, para o que era necessário combater outras formas de transmissão e produção culturais. E também foi se produzindo uma noção bastante naturalizada do alfabetismo, em que ele é tido e havido como a forma (natural) de ser do homem e da mulher civilizados e não ignorantes.

Mediante o exposto, se apresenta o desafio da época, que combinava ampliar o acesso à escola e unificar uma forma de ensino que possibilitasse o acesso à leitura e à escrita. Maciel (2003) argumenta que a cartilha da época vislumbrava o esforço de padronização e homogeneização da racionalização, como forma de viabilizar o ensino em todas as classes escolares. Isso se deu, pois não havia material impresso

sistemático, e sim avulso, a exemplos de cartas usadas para ensinar a leitura, pois, durante muito tempo, se valorizava a leitura; a escrita ganhou importância mais tarde. Boto (2004, p. 495) esclarece este ponto, ao argumentar que:

[...] o termo cartilha constitui um desdobramento da palavra “cartinha” que, por sua vez era usada – em língua portuguesa – desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujos propósitos explícitos seria o de ensinar a ler, escrever e contar. [...] boa parte dos textos escritos que as crianças traziam de casa para utilizá-los na escola como materiais de ensino da leitura eram manuscritos: dentre esses, as cartas eram uma fonte privilegiada. [...] Muitos eram os meninos e meninas que, em Portugal, aprenderam a ler inicialmente mediante a leitura de cartinhas. [...] À semelhança e por analogia, elabora-se para os primeiros textos impressos com a finalidade alfabetizadora – a expressão “cartinha de leitura”. Daí vem à cartilha.

As cartilhas expressam os preceitos republicanos civilizatórios, que depositam na escola a missão de redimir da ignorância um povo que não poderia ser largado à selvageria. A isto, soma-se a crescente expectativa de ascensão social pelo domínio da leitura e da escrita. Observa-se a expectativa depositada na escola em “introduzir as novas gerações na vida política e social”, na direção dos valores da sociedade emergente¹⁹. Nesse sentido, a escola exerce um papel fulcral na base da sociedade: a coesão social.

Mortatti (2021, p. 39) localiza o primeiro momento perpassado pela “disputa entre o então ‘novo’ método João de Deus para o ensino da leitura, baseado na palavração, e os ‘antigos’ métodos sintéticos – soletração e silabação – em que se baseiam as primeiras cartilhas escritas por brasileiros”.

Nesse primeiro momento (1876-1890), a história da alfabetização brasileira retrata o início da difusão da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus, poeta português, e publicada em 1876 em Portugal. A referida cartilha foi difundida “sistemática e programaticamente no Brasil [...] por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de Português na Escola Normal de São Paulo” (Mortatti, 2021, p. 39). Conhecido como profundo entusiasta e defensor do regime republicano²⁰, tecia críticas ao ensino tradicional de fundo religioso, ilustrado pelo

¹⁹ Althusser apresenta a educação como função fulcral a inculcação de valores burgueses à classe trabalhadora, para legitimar o estado de coisas que amparam o Estado burguês. Para mais, ver Althusser (1985).

²⁰ Para ver mais, consultar: PASQUIM, FR. Antonio da Silva Jardim (1860-1891) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 35-58. ISBN 978-85-68334-36-2. Available from SciELO Books.

brocado medieval “*la letra con sangue entra*”, que envolvia castigos, repetições e excessivo verbalismo do professor.

A seguir, temos duas imagens das cartilhas (Figura 2 e 3). A colorida, da esquerda para a direita, faz parte do acervo do Centro de Memória da Universidade de Campinas (Unicamp), que possui um exemplar da 5ª edição, publicado pela Imprensa Nacional de Lisboa, em 1881. A segunda faz parte do acervo eletrônico da Universidade Federal de Uberlândia²¹.

Figura 2 – Cartilha Maternal



Fonte: Imagens coletadas no *site* História das Cartilhas de Alfabetização - As mais antigas (2009).

Dessa forma, ocorre a inauguração da cartilha como objeto particular, que comporta o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, conforme a normatização vigente (Mortatti, 2021). Segundo André (2011, p. 33), as cartilhas de alfabetização constituíram “suportes de métodos de aprendizagem que podem servir como instrumentos de didatização do ensino da leitura e da escrita”. Elas retratam o esforço de sistematizar a instrução pública e inauguram o que se convencionou entre nós brasileiros posteriormente: o livro didático.

Nessa direção, historicamente, o “livro didático” para a alfabetização comporta as escolhas governamentais para a educação pública brasileira e a notável influência na formação dos leitores durante o processo de escolarização, em especial do esforço de organizar a escola pública brasileira em meio às tensões e contradições pela

²¹ Para ver, consultar: repositorio.ufu.br.

emergência do projeto de sociedade inspirado na modernidade. De acordo com Lajolo e Zilberman (2009, p. 121):

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância, mas sua influência é inevitável, sendo encontrada em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é *cartilha*, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade.

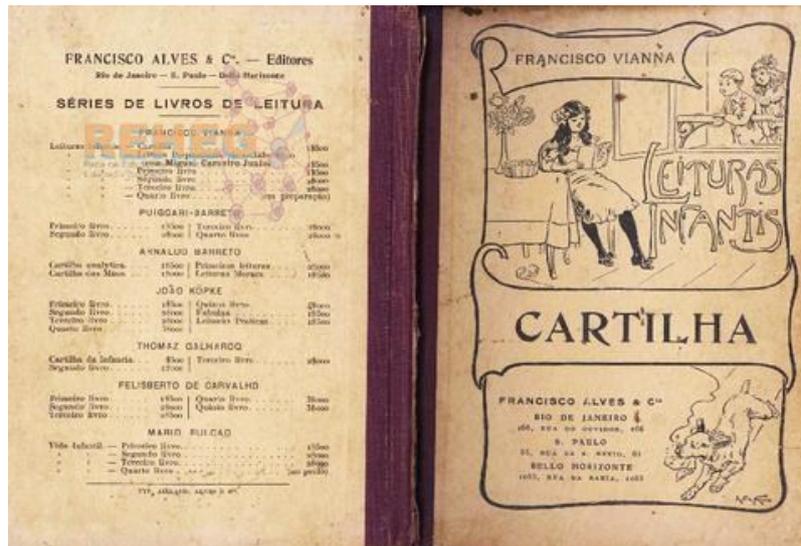
Dessa maneira, as cartilhas se caracterizaram como os primeiros livros didáticos e preenchem, por assim dizer, a lacuna antes ocupada por folhas soltas e avulsas. Também propagam as normatizações engendradas pelo discurso oficial e permitem compreender aspectos importantes do contexto social e político. As cartilhas são o termômetro da correlação de forças de grupos e seus respectivos projetos de sociedade que, ao normatizarem uma determinada cartilha, concretizam um determinado método de alfabetização. Em uma palavra, as cartilhas são, segundo Apple (1997, p. 74):

[...] ao mesmo tempo, o resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões de brasileiros que tinham em comum a defesa da escola, como lugar de ensinar a ler e a escrever, obviamente, [...] publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder.

As cartilhas expressam o aquecimento do debate pedagógico em torno da alfabetização e caracterizam os sujeitos, os diferentes interesses ideológicos e políticos em cada contexto. O segundo momento (1890 a meados dos anos 1920) exprime a disputa intensa entre “partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuam a defender os tradicionais métodos sintéticos, especialmente a silabação, e a produzir cartilhas nelas baseadas” (Mortatti, 2021, p. 40). A título de ilustração, vejamos abaixo a Cartilha Leituras Infantis, criada por Francisco Viana²²:

²² Cartilha Leituras Infantis, criada por Francisco Viana, 48ª edição. Publicada pela Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro: 1945, já que a 1ª edição data de 1895.

Figura 3 – Cartilha de leituras infantis



Fonte: imagem coletada no *site* História das Cartilhas de Alfabetização - As mais antigas, 2022.

A reforma de instrução pública no estado de São Paulo, disparada em 1890, reorganiza a Escola Normal de São Paulo²³ e, posteriormente cria-se a Escola-Modelo Anexa, o Jardim de Infância em 1896, onde atuavam as normalistas, com a pretensão de oferecer um modelo para o interior de São Paulo e outros estados. A reforma tem, por base, o novo método revolucionário: método analítico para o ensino da leitura, difundido em diferentes frentes: formação de professores, nomeadas de “Missões”, ocupação de cargo na administração pública pela produção de instruções normativas, cartilhas, jornais e revistas pedagógicas, instituindo o método analítico, convertendo-o em obrigatoriedade nas escolas públicas.

A disputa entre os defensores do antigo método sintético e do novo método analítico dividem-se em “modernos” e “mais modernos”. Estes últimos, na forma de processar o método analítico que defendia a historieta, composto por um “conjunto de sentenças enunciadas a partir do estímulo visual gerado pela observação e fixada pela memória, que mantêm nexos lógico-gramaticais entre si”, (Mortatti, 2015, p.18) enquanto os primeiros defendiam a palavração e a sentencição. Ambas as cartilhas são produzidas e concretizadas pelos seus signatários.

O ponto convergente entre os defensores do método analítico remete à pedagogia de Dewey, que toma uma nova concepção de criança: biopsicofisiológico, cujo princípio de apreensão do mundo ocorre de forma sincrética e disto demanda a

²³ Instituição que formou uma geração de homens públicos e intelectuais, que se dedicaram a pensar a escola e o ensino das primeiras letras. Para mais, ver Mortatti (2014).

adaptação do ensino de leitura traduzido para o ensino da leitura iniciando pelo “todo” em direção às partes referentes. Contudo, divergiam quanto ao “todo”. Para uns, a palavra, para outros, a sentença ou, ainda, a historieta. Subtrai-se das disputas ocorridas no segundo momento a instituição de uma nova tradição relacionada ao ensino da leitura, ainda que a escrita se circunscrevesse à caligrafia, tipo de letra encerrada no treino por meio de cópia e ditado.

Ensinar a leitura passa a incorporar questões didáticas, dentre as quais estão: como ensinar, a quem ensinar e a consolidação de habilidades visuais, auditivas e motoras da criança. O ensino escolar considera, então, concomitantes as questões didáticas e psicológicas da criança. Ao final da década de 1910, emerge o termo alfabetização, para caracterizar o ensino inicial da leitura e da escrita. Faz-se *mister* lembrar que os momentos cronológicos elencados por Mortatti (2021) sofrem influência do momento anterior, e não pretendem representá-los linearmente, e sim as relações que estabelecem entre si, por meio das convergências, dissonâncias e emergência de aspectos inovadores que se adicionam ao “novo”.

2.4.1 Métodos sintético e analítico *versus* testes ABC: A disputa entre tradicionais e escolanovistas

O terceiro momento (a partir de meados de 1920 até o final de 1970) (Mortatti, 2019) a seguir demarca a resistência dos professores com relação aos métodos analíticos (que vão do todo às partes) e são amparados pela Reforma Sampaio Dória e adensada pelos testes ABC, tendo como pano de fundo as novas urgências, sobretudo, de regenerar a sociedade brasileira, marcada pela baixa escolaridade e taxada de obstáculos ao progresso prometido pela modernidade.

A obrigatoriedade do método analítico, revogada pela Reforma Sampaio Dória em 1920, potencializa a resistência dos professores ao versar sobre a autonomia didática do professor, equalizando, assim, as disputas entre defensores dos métodos sintético e analítico. Neste ínterim, aglutinam-se “entre os defensores dos métodos sintéticos – que, além de defender esses métodos podem considerá-los mais rápidos e eficientes do que os analíticos” (Mortatti, 2015, p.17). É incontestável o contexto favorável que se acende entre intelectuais brasileiros e permite emergir novas

propostas para o problema emblemático: o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Contudo, se acentua a disputa entre os defensores dos antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os novos testes ABC, cujo objetivo é mensurar a maturidade das crianças. Entendida com prontidão, pressupunha a “preparação” e seleção para composição de turmas e encaminhamento ao aprendizado da leitura e da escrita proposto por Lourenço Filho²⁴. O ponto alto desse terceiro momento ocorre pela introdução dos “novos” “métodos mistos” (sintético, com destaque para a silabação, e analítico, com destaque para o conto), que arrefeceu a tensão da disputa pelo arranjo conciliador entre diferentes métodos e formas de processuação. Dessa maneira, introduzem-se os métodos mistos e a incorporação dos novos testes ABC, imprimindo um relativismo didático. Boto e Guirão, (2020, p.195) ponderam sobre a:

[...] posição relativista torna-se evidente com a figura de Lourenço Filho, educador que defendia uma proposta de ensino universalizado, democrático e laico. [...] buscou-se conciliar os vários modelos metodológicos para o ensino da leitura e da escrita, resultando no que se denominou de método misto ou eclético, o qual tinha por objetivo, contemplar todas as formas de aprendizagem, ensinando quase simultaneamente da parte para o todo e do todo para parte.

Trata-se de um relativismo que repercutiu em um certo afrouxamento da “padronização” do ensino, em uma conciliação entre perspectivas divergentes e a ênfase sobre aspectos psicológicos, em detrimento dos aspectos pedagógicos e linguísticos. Os testes ABC²⁵ serviam para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. Conforme descrito por Monarcha (2001, p. 3):

Os Testes ABC podem ser analisados como instrumento de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinada a medir os atributos particulares do escolar, fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas mede: coordenação viso-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade.

²⁴ É inegável a contribuição de Lourenço Filho em relação à defesa da escola pública, do ensino universalizado, democrático e laico. É pelo esforço de sistematizar uma forma de didatização do ensino da leitura e da escrita. Para ver mais, Bertolotti (2015).

²⁵ Criado por Lourenço Filho, cuja 1ª edição foi publicada em 1933, e a última em 1974, com a 12ª edição.

Os testes ABC revelam a influência que a psicologia exerce sobre a pedagogia, pela difusão dos achados do estadunidense Dewey, que formulou a pedagogia americana sistematizada em passos, atividade e pesquisa (1º); problemas (2º); coleta de dados (3º); hipóteses e/ou hermenêutica (4º); experimentação e/ou julgamento (5º). Sobre os testes ABC, Bertolotti (2015, p. 170) assevera que:

[...] prevaleciam as discussões acerca de aspectos psicológicos envolvidos no processo, em detrimento de aspectos linguísticos e pedagógicos, havendo certa relativização dos métodos e ênfase no nível de maturidade biofisiológica para aprendizagem inicial da leitura e da escrita, conforme proposto por Lourenço Filho.

Lourenço Filho defendia a educação popular como mecanismo de aquisição de cultura, pela qual o indivíduo tem a possibilidade de acessar a riqueza, a prosperidade social e da nação, contribuindo para o país sair do atraso e, assim, poder inserir-se na modernidade. Ademais, a normatização dos métodos mistos prevaleceu sobre os métodos tradicionais, em grande parte pelas concretizações das cartilhas nas práticas professorais, ainda que houvesse (e haja) críticas, especialmente se consideramos o contínuo centro-periferia, onde os debates foram menos intensos e sistemáticos.

Contudo, é importante lembrar que republicanos disputavam entre si. A querela dos métodos é uma das faces dessa disputa protagonizada por Renato Jardim e Sud Mennucci. Este último defende o método analítico de sentencição, normatizado em São Paulo, e o primeiro a questionar, com base nos resultados anuais, a reprovação crescente no primeiro ano escolar pelo uso obrigatório do método analítico, fazendo eco às queixas dos professores em sala de aula quanto aos resultados lentos.

Os embates públicos entre a velha hegemonia paulista dos métodos sintéticos, em especial o fônico, e a nova tradição dos métodos analíticos, com destaque para a sentencição, são equacionadas por uma revisão consensual em “nome da eficiência, economia e rapidez do ensino, [...] e dissemina-se o *método eclético*, assim, [...] ganha rapidamente adeptos e se estende até nossos dias” (Mortatti, 2021, p. 197-198). É uma adoção que sela a harmonia entre a pedagogia tradicional e a escola nova. Esta harmonia, expressa pelo método misto ou eclético, entretanto, é ruída pelo alto com a Reforma Francisco Campos, então ministro da pasta Saúde e Educação, que pronuncia um pacote com sete decretos²⁶.

²⁶ Sendo eles: 1. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; 2. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil

Essas medidas sinalizaram o caráter conservador do novo governo e atendem ao pleito da Igreja Católica, ao implementarem o ensino religioso, por meio do Decreto nº 19.941, de 11 de abril de 1931, que restabelece o ensino religioso nas escolas públicas no regime republicano (Brasil, 1931e). Se na Europa ocorreu a tendência do estado laico, no Brasil, a Igreja aliou-se ao Estado. Dessa maneira, a Igreja Católica se via “contemplada no projeto da burguesia industrial” (Saviani, 2008, p. 197), contemplação que harmonizava o católico e a escolanovista, diferentemente daquilo que o movimento escolanovista tinha apregoado sobre “a reconstrução educacional brasileira” no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que também fez cessões, mas a grupos mais conservadores ainda.

Nagle (2006) nos lembra que o Manifesto Pioneiros da Educação Nova vislumbrava reestruturar a educação secundária e o ensino superior para implementar novas funções. Era um quantitativo maior de escolas, promovendo a ampliação da educação laica pública e gratuita, ou seja, financiada pelo Estado. Conforme mostra o excerto:

[...] a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo, nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação (Nagle, 2006, p. 63).

Depreende-se desse excerto a concepção de educação que veicula o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação²⁷ que, ao fim e ao cabo, converge para adaptar o indivíduo à modernidade industrial pela educação, cabendo à escola efetivar essa tarefa. Porém, contraditoriamente, defendia a laicidade da educação. Contudo, frente às articulações da Igreja Católica, o ensino religioso ganhou espaço na reforma.

e adota o regime universitário; 3. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4. Decreto nº 19.890, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário; 5. Decreto nº 19.941, de 11 de abril de 1931: restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas; 6. Decreto nº 20.158, de 11 de abril de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; 7. Decreto nº 21.241, de 11 de abril de 1931: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

²⁷ Para Saviani (2008, p. 254): [...] expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de exercer o controle da educação no país.

Como elucida Nagle (2006, p. 21), “daí a importância de se ter clareza sobre a finalidade da educação que necessariamente concentra-se numa concepção de vida, num determinado ideal”. Pelo alto, a disputa por dois grupos resultou em um certo equilíbrio entre católicos e renovadores no período de 1932 a 1947. Para o primeiro grupo, ganha com a instituição do ensino religioso; para o segundo, imprime a modernização de viés conservador. Essa conciliação não suprimiu as incompatibilidades que, de acordo com Saviani (2008, p. 270-271):

Para a ‘trindade governamental’ (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica. Para Campos, aderir à Escola Nova não significava renunciar à ‘recuperação dos valores perdidos’, tarefa que, a seu ver, teria de ser desempenhada pelo ensino religioso. Dir-se-ia que ‘a modernização conservadora’, conceito que a historiografia tende a classificar a orientação política que prevaleceu após a Revolução de 1930, poderia facultar a seguinte leitura: enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova, estes eram vistos como portadores dos requisitos técnicos necessários à viabilização do projeto de modernização conservadora.

Parte dos signatários dos renovadores se mantiveram na condição de técnicos durante o Estado Novo, sob a justificativa de que o apoio técnico seria imprescindível à modernização. De forma ambígua, Anísio Teixeira foi aliado da vida pública e Lourenço Filho colaborou com Gustavo Capanema. Também colaboraram Nóbrega da Cunha, Roquette Pinto e Fernando de Azevedo.

Entende-se, assim, que entre os escolanovistas, havia diferentes frações do grupo dentro de um mesmo “manifesto”. Não eram uníssonos e houve aqueles que colaborassem com o Estado Novo de Vargas, outros que sofreram perseguições e alijamento da vida pública. Entretanto, Bertoletti (2015) e Monarcha (2010), ao pesquisarem a biografia de Lourenço Filho, ressaltam o grande educador visionário e enfatizam (no campo da alfabetização) que ele realizou feitos significativos de um trabalho que contribuiu para a criação e ampla difusão das cartilhas de iniciação à leitura e escrita, em razão de exercer cargos administrativos e como professor-pesquisador de pedagogia e psicologia. Assim, articulou a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância, traços centrais do escolanovismo. Dessa maneira, Monarcha (2010, p. 29) resgata um fragmento de Lourenço Filho sobre seu posicionamento social:

Escola nova, para nós, é a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental e volitivo; é o estudo individual de cada aluno; é também, o ensino individual de cada um deles, muito embora em classes; é adaptação do programa a cada tipo de educando; é a verificação das lacunas do ensino do professor pelas sabatinas e pelos exames; é o emprego de processos especiais para a correção de deficientes mentais; é a educação física e educação profissional, caminhando, paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança, é a preparação para a vida prática; é a transformação do ambiente escolar num perene campo de experiência social; é a escola de intensa vida cívica, de cultivo da iniciativa individual, do estudo vocacional, da difusão dos preceitos de higiene, e, principalmente, dos sentimentos da puericultura; é, em suma, a escola brasileira, no meio brasileiro, com um só láboro: formar brasileiros, orgulhosos de sua terra e de sua gente.

Percebe-se que seu empenho em contribuir para uma escola pública que pudesse servir e dar orgulho aos brasileiros da sua terra e da sua gente o levou a tomar posição ao tecer duras críticas aos métodos sintéticos pela morosidade e verbalismo e defender arduamente o método analítico. Suas contribuições são inegáveis, dentre as quais se destacam as relacionadas à alfabetização inicial: o livro “Testes ABC”, publicado em 1934, que consistia em averiguar a maturidade mínima para o aprendizado da leitura e da escrita; e A cartilha do povo, publicada em 1928, que serviria de base para introduzir a “alfabetização sob medida” (Mortatti, 2021), “contendo todos os preceitos morais, éticos e sociais da luta dos intelectuais republicanos” (Boto; Guirão, 2020, p. 202).

É relevante registrar que havia grupos não hegemônicos que lutavam por uma sociedade mais justa, o que culminou na Revolução de 1930. No entanto, não elaboram uma pedagogia comunista, pois, como explica Saviani (2008, p. 272-273), sustentava-se a tese de que:

[...] em países como o Brasil era necessário realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, daí, ao comunismo. [...] desembocou na Revolução de 1930. [...] Está aí, talvez a explicação de porque não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista.

Constata-se uma autocrítica primorosa e de grande honestidade intelectual, imprescindível à tarefa científica, que permitiu a elaboração da pedagogia histórico-crítica posteriormente elaborada por Saviani (2020). Este autor afirma que o conhecimento se dá por incorporação, refinamento de conceitos e o reconhecer da

contribuição do escolanovista, sem, contudo, aderir a seus postulados conservadores. Assim, alinhavou uma teoria pedagógica a ser tomada mais à frente, que postulava em seu horizonte para a superação de uma sociedade de classes, na tessitura de críticas ao idealismo dispensado à educação. Dessa forma, Duarte (2010, p. 35) adverte:

Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social. Associada a esse aprisionamento das pedagogias contemporâneas à lógica da sociedade capitalista e seu correspondente idealismo está uma ideia muito difundida, mas poucas vezes explicitada de forma clara. Trata-se da negação da perspectiva de totalidade, ou seja, da afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional.

No campo da alfabetização, predominou a tendência idealista de ensinar a leitura e, posteriormente, a escrita para integrar os indivíduos à sociedade moderna. Do ponto de vista da querela dos métodos, expressavam mais as disputas dentro de um mesmo projeto de sociedade, o que culminou na hegemonia do escolanovismo. No entanto, Saviani (2008, p. 339) alerta:

Esse movimento de radicalização das idéias renovadoras no campo pedagógico manifestou-se num triplo desdobramento: pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação, (...), pelo centro desembocou nas pedagogias não-diretivas que se expressaram na divulgação das idéias de Karl Rogers, de A.S. Neill com a escola Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseados na pedagogia institucional, por inspiração de Lobrot e Oury; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista.

No interior do campo da alfabetização, Mortatti reconhece como o terceiro momento (1920-1970) a alfabetização sob medida, em que predomina o método misto ou eclético os testes ABC.

2.4.2 A década de 1970 e 1980 disputam: O método fônico (de marcha sintética) e o construtivismo

A emergência e predominância da concepção produtivista de educação se deve à ruptura política com o Golpe de 1964. Mas isso não ocorreu em termos socioeconômicos, pois são alteradas somente as bases organizacionais dos marcos

legais e, assim, faz-se ressoar o modelo econômico, que tem como estofa teórico a teoria do capital humano – racionalidade, eficiência e produtividade –, maximizando os resultados com baixo investimento. Saviani (2008, p. 635) argumenta que o aprofundamento “das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações”.

Como parte dessas relações imperativas pela reorganização, ocorre a revogação dos primeiros títulos da LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que versavam sobre as diretrizes educacionais, implementadas por meio de um projeto de sociedade nacionalista no plano político e conservadora no campo econômico, e imprimem na educação reformas, como aponta Saviani (2008, p. 365):

O ano de 1969 é o marco de abertura dessa nova etapa, uma vez que, em virtude do Decreto n. 464, de 11 de fevereiro desse ano, entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. Igualmente aprovado no mesmo dia 11 de fevereiro o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação. E, no campo especificamente pedagógico, foi também em 1969 que se deu a aprovação do Parecer CFE n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia. Com aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial.

Do cenário político mundial, prescreve para os países periféricos reformas educacionais que incidem sobre a educação, tendo como foco a preparação de mão de obra para o setor industrial. Notoriamente, o Brasil apresenta problemas educacionais, pelos baixos níveis de escolaridade, evasão, repetência e alto índice de reprovação, sobretudo no 1º e 5º ano. No debate mundial, decantam-se para alfabetização o tecnicismo e seus pressupostos de neutralidade, tornando o processo de ensino da leitura e da escrita objetivo e operacional. A pedagogia oficial enfatizava a técnica em detrimento do conteúdo. Nas palavras de Goulart (2011, p. 291):

No contexto histórico da tensão permanente no Brasil entre métodos de alfabetização de marcha sintética e métodos de alfabetização de marcha analítica, a divulgação do método fonético, na década de (19)70 do século XX, foi acompanhada de esperanças, na medida em que o discurso pela luta contra o analfabetismo era grande. Sua utilização se mostrou conveniente também, já que a visão tecnicista da educação na época levava a crer que nosso problema estava relacionado a seleção de métodos que representasse técnicas de ensino de modo objetivo e prático.

Compreensivelmente, o método fônico comportava as expectativas do tecnicismo, pois remetia à tradição de eficiência e rapidez no processo de ensino da leitura e da escrita. Contudo, as cartilhas reproduziam o método misto. Na década de 1980, o Brasil inaugura o regime democrático com o fim da ditadura civil-militar. A eleição direta do primeiro presidente civil eleito inicia a reorganização das instituições da vida social e celebra a Constituição Federal (CF) de 1988.

A partir destes avanços, adentram novas teorias no cenário brasileiro, dentre elas a psicogênese da língua escrita. Emília Ferreiro palestrou em 1988, no Seminário Regional “Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe”, organizado pela SEAI, Inep, Fundação Educar, SEB e Seplan, em parceria com a UNESCO e a OREALC. O seminário buscou alternativas para compreender o analfabetismo na América Latina. A partir daí, foi difundida a psicogênese da língua escrita, obra de Emília Ferreiro e Teberosky, publicada em 1979. As autoras revelam as hipóteses infantis pelas quais as crianças passam na aquisição da língua escrita, os níveis de conceituais linguísticos, esboçando uma criança ativa que constrói conhecimento. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) elucidam esta questão, ao afirmarem que:

Não é o sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Dessa forma, ventila-se uma concepção de aprendizagem que posiciona a criança no centro do processo, secundarizando o papel do professor de transmitir conhecimento e de alfabetizar por meio de um método. As referidas autoras reiteram:

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não podem criar aprendizagens. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito. (É útil recordar aqui – ainda que não possamos desenvolver – que a epistemologia genética é a única em postular a ação do sujeito na origem do conhecimento, incluindo o lógico-matemático (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 31-32).

Entende-se desse excerto o ambiente letrado (o que corresponde a uma sala de aula colorida, com diversos portadores de cultura, livros, gravuras, materiais concretos), o que permite que a criança aprenda a ler e a escrever sem precisar de

um método (sintético ou global). Esses postulados ganham adeptos que passam a defender a “desmetodização da alfabetização”, sobretudo porque a reprovação no 1º ano continua inaceitável para os parâmetros da época. Contudo, ocorre a polarização no debate pedagógico, em que se predomina a tendência da psicologia em se sobrepor à pedagogia. Para Patto (2000, p. 16):

[...] enquanto filósofos da educação e alguns pedagogos voltaram-se predominantemente para análises e recomendações referentes a aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino, visando melhorar sua qualidade, outros pedagogos e, sobretudo, psicólogos fecharam seu diagnóstico do fracasso escolar em torno da avaliação das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. Isto até o início dos anos sessenta, quando se nota uma predominância da segunda perspectiva sobre a primeira: cada vez mais as causas do fracasso escolar serão buscadas no aluno. A teoria da carência cultural, em sua primeira versão, virá consolidar esse predomínio.

À época, o debate pedagógico da comunidade internacional pautava a situação educacional na América Latina, mais especificamente a alfabetização e as graves implicações sociais e econômicas de adultos e crianças não alfabetizados. As autoras da psicogênese traçam como objetivo “tentar uma explicação dos processos e formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 17). Nesse sentido, posicionam a criança como sujeito cognoscente, diferentemente da ideia de que a criança é uma tábua rasa, na qual se imprime por associacionismo, grosso modo, por imitação de adultos. Também tecem críticas aos métodos sintéticos e analíticos, pois separam signo e significado. Contudo, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) advertem:

[...] não pretendemos propor nem uma nova metodologia da aprendizagem e nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem. Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende, tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de dois anos de trabalho experimental com crianças entre quatro e seis anos. Tampouco faremos uma análise profunda da situação educacional da América Latina. Entretanto, o jogo de influência dos fatores metodológicos e sociais está presente ao longo de todo o desenvolvimento deste livro.

O excerto acima anuncia o esforço científico, o rigor metodológico, o recorte do estudo, mas não discute a relação fulcral entre alfabetização e política, sem a qual torna parcial a compreensão da alfabetização como uma conquista fundamental para o longo processo de humanização. Ocorre que, no Brasil, há um tácito entendimento de que a psicogênese prescreveu um método e entra no rol das prementes disputas.

Dessa maneira, se estabelece uma disputa entre os defensores do método fônico e o construtivismo piagetiano, que originou o estudo psicogenético de Ferreiro. Este último culmina em termos discursivos e normativos da alfabetização, enquanto o primeiro aparece nos documentos oficiais, referenciando a formação de professores e o currículo consolidado na década seguinte (Brasil, 1999a).

2.4.3 A partir da década de 1990: a conciliação entre o letramento (o novo) e o construtivismo (o antigo)

No cenário internacional ocidental, há intenso alinhamento dos países em desenvolvimento à reorganização política e econômica sintetizada pelo processo de globalização e das agendas neoliberais para a educação. As instituições e agências internacionais passam a desempenhar um papel fundamental, no sentido de ventilar a ideologia econômica para a educação na América Latina. De tal modo, a alfabetização ganha centralidade nas políticas mundiais de educação no século XXI, e é possível observar que seu conceito se altera, ressoando as mudanças estruturais.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 (na qual a educação básica é avaliada e seus indicadores da alfabetização mensuram a saúde da sociedade e o clima social), expressa a que distância estão os países signatários dos pactos internacionais e das demandas das sociedades modernas. A concepção de educação básica reaparece no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, em 2000. O documento Educação para Todos (CONSED, 2001, p. 8-9) aponta para um compromisso e designa aos países-membros seis metas e um prazo até 2015 para sua efetivação, dentre as quais, ressaltamos as metas II e IV, pois demonstram o foco que ganha a alfabetização:

- II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
- IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

Observa-se explicitamente a atenção com a alfabetização de adultos, meta IV, reiterada pela meta II, para que as crianças tenham acesso à educação primária,

entendida como alfabetização inicial obrigatória, gratuita e de qualidade. A alfabetização, por significar um aprendizado inicial, constitui o elo entre as metas.

No Brasil, segundo Gontijo (2022), há dois ângulos que se repelem. O ângulo do Estado, que normatiza os marcos legais do planejamento educacional, encabeçado pelos tecnocratas, que reconhecem a importância de ventilar a ideologia convergente ao capitalismo. Este ângulo vê na educação um nicho de mercado a ser explorado pelo *business*, com dinheiro público, composto por grupos não homogêneos. E o ângulo dos movimentos sociais, representado por sindicatos, grupos e universidades. Ainda que não sejam homogêneos os movimentos sociais e sindicatos, em termos de filosofia, seu ponto de encontro é a luta pelos direitos sociais, dentre os quais, o direito à educação e à alfabetização de todos.

A participação brasileira na 3ª Reunião do Comitê Regional do Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe, ocorrida na Guatemala, em junho de 1989, culminou na criação da Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), que formula o documento *Alfabetizar e Libertar*, que vincula a dimensão política e técnica da alfabetização. Para Gontijo (2022, p. 34), este documento:

Problematizou aspectos estruturais da sociedade e, portanto, questionou se era possível alfabetizar [...] sem que o Brasil passasse por transformações profundas em termos econômico, político e cultural, sem que resolvesse impasses relacionados com a propriedade da terra, o trabalho e a distribuição dos bens materiais e culturais.

O documento estabelece uma relação direta da realidade social à dívida externa, distribuição de renda, necessidade de reforma agrária, baixos salários demarcados na legislação, moradia precária, falta de esgoto, mortalidade e subnutrição infantil. Em termos educacionais, evidenciava-se a necessidade de um planejamento orgânico, a centralização dos recursos e das decisões (CNAIA, 1990). Contudo, a alfabetização ainda permanece signo das contradições, pois, sob o novo contexto globalizado (do qual o Brasil é parte), a alfabetização dispara como fator para a definição de compromisso e metas da agenda global. Segundo Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014, p. 10):

Os compromissos e metas referentes à alfabetização, resultantes das seguintes iniciativas globais, implementadas a partir da década de 1990: declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar - Educação Para Todos (2000);

Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000); Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) (2005); e Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). E, em âmbito nacional, alinhada a essas diretrizes, a mais recente e emblemática iniciativa governamental é o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [2012-2018, sendo substituído a princípio pelo Programa Mais Alfabetização que ressoa a PNA, 2019].

Nesse sentido, é importante compreender brevemente o contexto sob o qual ocorrem as disputas de um projeto de nação, o papel do Estado, a centralidade da educação e a lógica privatizante nos marcos legais, além das diferentes formas de operar na gestão, currículo, oferta e formação de professores. Mortatti (2019, 2021) problematiza que as disputas no campo da alfabetização têm sua face mais visível nos métodos. Também, a hegemonia de um método sobre os outros oculta a realidade de disputa em torno de um projeto de nação, portanto ideológico.

A seguir, vamos retomar as teorias de alfabetização com relação aos pressupostos científicos, com o objetivo de situar as convergências e divergências, bem como a forma de compreensão do desenvolvimento da escrita. Utilizamos o critério de selecionar as teorias que mergulham na escola pública para atestá-las em algum grau. Constituem mais de 30 anos em que pesquisadores, sobretudo brasileiros, buscam formas de explicar a alfabetização baseada em estudos científicos disponíveis, ainda que haja consensos e dissensos. O quadro 4 abaixo sintetiza este panorama, vejamos:

Quadro 4 – Teórico de desenvolvimento da escrita

Teorias	Ensino	Desenvolvimento	Escrita
Psicogênese	Incidental	Biossocial Realismo nominal	Sistema notacional
Construtivismo	Sistemático	Realismo nominal Jogo simbólico	Técnica
Letramento	Sistemático	Realismo nominal Jogo simbólico	Tecnologia
Interacionismo	Sistemático	Interação verbal	Discurso
	Sistemático	Atividade guia Jogo de papéis	Sistema simbólico cultural

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como se pode observar, ao analisar o quadro, há consensos no Brasil sobre alfabetização entre as diferentes teorias – construtivismo, letramento e interacionismo –, em que a aprendizagem se funda no ensino sistemático organizado pela escola, sobretudo a pública, que atende grande parte da população. Além disso, as condições

de democratização da escola pública enfrentam desafios históricos, como o financiamento do conjunto de condições que favoreçam a qualidade da escola pública.

Todavia, não se pode esquecer que as políticas educacionais na América Latina expressam uma resposta de expansão dos ideários capitalistas em detrimento do sufocamento dos ideários comunistas. Criou-se o Banco Mundial em 1944, fruto da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas de Bretton Woods, New Hampshire (EUA), presidida por Franklin Delano Roosevelt e com a participação de 44 delegações aliadas e um país neutro (Argentina). O Banco Mundial é uma das expressões da complexidade das relações que o capitalismo, no seu esforço de avanço, a fim de evitar guerras, institui a cultura de paz e prosperidade entre as nações e cria a expectativa de assegurar a estabilidade econômica, o emprego, a globalização (livre-comércio) e o investimento internacional (Pereira, 2012). De acordo com Frati (2022, p. 19-20):

O Banco Mundial faz parte de uma organização complexa, composta por cinco instituições financeiras intimamente relacionadas, nomeada por Grupo Banco Mundial (GBM). São elas: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) que formam o Banco Mundial; a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), o Centro Internacional para Acertos de Divergências (ICSID). São membros do GBM, 189 países desenvolvidos e em desenvolvimento, dentre eles o Brasil. Sua sede está localizada em Washington – EUA e o atual presidente é David Malpass (World Bank).

O Grupo Banco Mundial (GBM) nasce da necessidade de definir regras comuns entre os países aliados, para alinhar a “estabilidade macroeconômica”, superar os entraves das relações comerciais e internacionais como mecanismo, ao expandir mercados e evitar uma nova depressão análoga à década de 1930. O BM estabeleceu dois objetivos: garantir o acesso ao capital, fundamental para a reconstrução da Europa e do Japão no pós-guerra, e impedir o avanço do comunismo soviético (Silva, 2009).

No Brasil, ecoam os ideários liberais nas políticas educacionais e no campo das ciências sociais, bem como nas chamadas teorias não críticas ou críticas-reprodutivistas, que se aproximam dos convênios propostos pelas agências ligadas ao Banco Mundial. Entretanto, a escola e a democracia propõem uma pedagogia que possa fazer da educação uma revolução da consciência e, a partir disso, transformar as relações sociais. Conforme Saviani (1999, p. 75):

A pedagogia revolucionária não vê necessidade de negar a essência para admitir o caráter dinâmico da realidade como o faz a pedagogia da existência, inspirada na concepção humanista moderna de filosofia da educação. Também não vê necessidade de negar o movimento para captar a essência do processo histórico como o faz a pedagogia da essência inspirada na concepção humanista tradicional de filosofia da educação.

Ao esboçar a crítica acima, propõe uma educação que possa revolucionar a partir da transformação da consciência, pois considera os condicionantes em seus processos de ensino do conhecimento científico dos conteúdos clássicos como forma de desenvolver as máximas capacidades individuais. Mas, para isso, requer apropriação da crítica sobre a produção da desigualdade social, que se converte em desigualdade escolar. Saviani (1999, p. 75) reitera:

Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhecer ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Neste sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem deixa isso de ser instrumento importante e por vezes decisivas no processo de transformação da sociedade.

Duarte (2010) observa a quase total hegemonia nos debates educacionais das pedagogias do “aprender a aprender” nas últimas décadas, com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. No campo da alfabetização, especialmente nas políticas, se reconhece um avanço com relação ao que tínhamos antes. De tal modo, temos o aumento da formação de professores, mas que não se configura suficiente quanto ao desenvolvimento da humanidade acumulada, a ser replicada em cada indivíduo em particular, já que as condições externas às escolas reforçam a desigualdade germinada pela colonização exploratória.

Assim, se mistificam os debates em torno da cientificidade do método de alfabetização, para ocultar os traços das mediações concretas e econômicas que, ao transformar-se no Estado Moderno, transforma o trabalho em mercadoria, e assim, individualiza os trabalhadores, criando obstáculos para o trabalho, a organização coletiva e a utilização das estruturas políticas e ideológicas para burocratizar o trabalho docente e favorecer o grupo hegemônico.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 O método materialista histórico-dialético

A história da ciência constitui um esforço para romper com o modo simples em que viviam nossos ancestrais. Dito de outro modo, predominava o domínio de uma parte muito pequena da natureza, em detrimento de uma vastidão desconhecida. O conhecimento prático da realidade efetiva e racional pelo homem era restrito e estreito, frente ao que se estendia para além deles. As concepções e crenças eram a forma de controlar o mundo que se desconhecia e, portanto, não se explicava. Além dos sentidos, prevaleciam as “formas arcaicas da consciência em sociedades com forças produtivas muito pouco desenvolvidas, a atribuíam as causas do real à intermediação sobrenatural” (Novack, 2015, p. 11). À medida que o desenvolvimento das formas complexas se amplia em razão da atividade humana, o trabalho e o pensamento também se complexificam.

Entretanto, se passaram mais de dois mil anos para configurar duas posições fundamentais em torno da forma de pensar, sob as quais o homem conhece a realidade, tendo como partida duas perspectivas que se repelem na forma de fazer ciência: idealismo²⁸ e materialismo. Em linhas gerais, esboçam modos divergentes de explicar racionalmente o mundo social. Para os idealistas, o pensamento é criador dos objetos materiais, germina a capacidade de conhecê-los, tendo como pressuposto fundamental a realidade que não é constituída pela matéria, mas pelo espírito, de onde tudo decanta e depende. Assim, descola-se a consciências de suas relações de produção ao isolar no pensamento puro a autoconsciência do homem. Em *Sagrada Família*, Marx e Engels (2011, p. 215, grifo nosso) afirmam:

Hegel faz do homem *o homem da autoconsciência* em vez de fazer da autoconsciência *a autoconsciência do homem*, do homem real, e que, portanto, vive também no mundo real, objetivo, e se acha condicionado por ele. Ele vira o mundo de ponta a cabeça, o que lhe permite dissolver também

²⁸ O filósofo alemão Gottfried W. Leibniz (1646-1716) utilizou pela primeira vez os termos “idealista” e “idealismo”, entretanto, foi com outro filósofo inglês o George Berkeley (1685-1753) que os termos referidos acima adquirem o significado que conhecemos hoje, e expressa uma perspectiva filosófica que limita a existência do homem ao pensamento puro, representado no século XVIII por René Descartes (1596-1650), enquanto Kant (1724-1804) exerceu influência na filosofia alemã em seu pressuposto elementar se caracteriza que nada existe fora do pensamento – as coisas reais não existem independente da consciência do (eu), o pensamento se expressa no nível da realidade.

na cabeça todos os limites (**sobretudo os limites postos pelas formas de produção material**).

Hegel, em sua dialética idealista, separa o homem da natureza e mostra o desenvolvimento da autoconsciência sem depender dela, e sim da qualidade das ideias. De tal modo, emerge no homem a razão inteligente ou o entendimento racional, pelo qual se ilustra a capacidade de analisar, abstrair e criticar a análise de superação da abstração. O idealismo, ao elevar ao absoluto como maioria das doutrinas metafísicas, cinde uma parte do conteúdo da vida humana, isolando-o e separando-o da realidade objetiva sujeito e objeto, vista pela dissociação das contradições. Elimina, assim, suas relações históricas e seu movimento (Lefebvre, 1991).

Diferentemente, os materialistas admitem que a natureza existe independentemente do homem e ultrapassa sua preexistência, ao considerar que tudo decorre “da matéria e de seus movimentos, que produz o pensamento como produto mais elevado do desenvolvimento material da natureza e a forma mais complexa da atividade humana” (Novack, 2015, p. 10). De tal modo, a natureza precede o pensamento, mas o pensamento não existe sem ela. Portanto, não é o pensamento que determina o ser, mas o ser que determina as formas de pensamento e se expressa incessantemente nas condições materiais de cada momento histórico e suas peculiaridades. Quanto a isso, Marx e Engels (2007, p. 25-26) argumentam que:

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e indiretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens *[das relações que envolvem a produção da vida]* [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

Distintivamente do traço idealista, os princípios filosóficos constitutivos do materialismo oferecem a interpretação para além da aparência do fenômeno e acessam sua essência, onde o pensamento captura o movimento do objeto e sua processualidade. O movimento figura no pensamento as relações pelas quais se produzem para além da sua aparência e revelam a sua essência. Nesse sentido, mais do que constatar como as coisas são, busca apreender sua construção social e vislumbrar sua possibilidade de transformação, uma vez que, no plano do pensamento, é possível racionalizar a realidade fora do sujeito e antecipar as ideias em germe da sua transformação. Em linhas gerais, Novack (2015, p. 3) sintetiza os princípios do materialismo em:

1 – A proposição básica do materialismo se refere a existência da realidade independentemente da existência da humanidade. Afirma que a matéria é a substância primordial, a essência da realidade. Tudo provém da matéria e seus movimentos e ela é a base de tudo. A frase “mãe natureza” expressa este pensamento. Isso significa, em termos materialistas, que a natureza é a fonte última de tudo o que existe no universo, desde os sistemas galácticos até o pensamento mais íntimos e audazes do homo sapiens. 2 – O segundo aspecto do materialismo se refere às relações entre a matéria e o pensamento. Segundo o materialismo a matéria produz o pensamento e este nunca existe independentemente da matéria. O pensamento é o produto mais elevado do desenvolvimento material e da organização animal e a forma mais complexa da atividade humana. 3 – Isto significa que a natureza existe independentemente do pensamento, mas que este não pode existir sem matéria. O mundo material existia muito antes do começo da humanidade ou de qualquer ser pensante. Como diria Feuerbach: “a verdadeira relação entre o Ser e o pensamento é esta: o Ser é o sujeito, o pensamento o predicado. O pensamento surge do Ser, mas o ser não surge do pensamento”. 4 – Fica excluída assim a existência de algum Deus, ou deuses, espíritos, almas ou outras entidades imateriais que se possa supor dirigem os atos da natureza, da sociedade e do homem ou influem sobre eles.

Se consideramos que pensamento é movimento, e se move por meio da inteligência (entendimento), ele designa objetos diferentes, ultrapassa nossa percepção sensorial, observada pela aparência do fenômeno e admite que o mundo é mutável, contraditório, o que torna possível organizar esse caos aparente pela pesquisa científica, que tem a função de explicar os fenômenos para além da sua sensória aparência. Conforme Lefebvre (1991, p. 69):

Tão logo olho uma estrela, sei que ela não é um pequeno ponto brilhante perdido a algumas centenas de metros no azul sombrio do céu. E, certamente, foram necessários séculos de pesquisas para descobrir que as estrelas são mundos, imensas esferas ardentes em movimento, cercadas talvez de planetas tal como o nosso sol, mundos que nascem, vivem e morrem. As estrelas foram comparadas ou identificadas a pregos cravados numa esfera de cristal, a serem angélicos ou divinos – mas sempre algo diverso do ponto minúsculo brilhando no vazio. [...] A sensação é uma contradição incessante: é e não é. [...] Um objeto qualquer é o mesmo e, não obstante jamais é o mesmo [...] A coisa oculta, do ponto de vista sensorial, desaparece e deixa de ser; seu reaparecimento é uma ressurreição, e a criança em seus jogos (de esconde-esconde).

É inegável que haja implicações, a depender da perspectiva que se parta para conhecer a realidade e, sobretudo, quando são perspectivas históricas antagônicas já anunciadas: idealismo e materialismo. É basilar o entendimento de que, historicamente, a educação perpassa por todas as sociedades, e permite organizar as formas de produzir a vida social, sobretudo em uma sociedade dividida em classes com diferentes interesses. Com efeito, ao eleger um objeto de estudo, “a neutralidade é impossível [...] [pois] a educação não está divorciada das características da

sociedade” (Saviani, 2019, p. 112). Inevitavelmente, não há imparcialidade quanto à escolha do objeto de pesquisa, pois a educação é um ato político, por meio do qual se efetiva dada pedagogia, de tal forma que favorece uma classe ou outra.

Dessa forma, o referencial analítico que sustenta a pesquisa se respalda em uma perspectiva histórico-crítica. Em um primeiro plano histórico, cujos elementos factuais revelam o planejamento das ações políticas em termos de educação; e em um segundo plano, crítico pela apreciação dessa construção histórica que contempla a humanização do homem. O materialismo histórico-dialético cauciona o referencial teórico-metodológico quanto à realização da pesquisa, desde o levantamento bibliográfico até a sistematização da presente tese. À vista disso, fornece a possibilidade de superar as aparências do fenômeno, pois parte do concreto examinar seus múltiplos aspectos e retornar para o real, mas elaborando-o.

Diferentemente de Hegel, Marx comprova em seu método que o pensamento germina o real, enquanto para seu antagonista o real se reduz a uma manifestação externa, isto é, o ideal condiciona o real. Feuerbach admite o homem real, mas não o relaciona com a construção histórica da indústria, do comércio. Ambos recaem no idealismo e o contemplam como se fosse por toda a eternidade igual, visto que não cogitam a transformação do estado de coisas da sociedade como resultado da atividade de gerações (Netto, 2011a). Nas palavras de Netto (2012, p. 139):

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios de satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem que ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

A sobrepujança ontológica dos condicionantes materiais de existência sinaliza também as crenças, a religião, a moral, a política, a ideologia, entre outros aspectos que concorrem na construção da consciência humana, mas não sintetizam sua prospecção.

As representações sociais, assim como as ideologias, são formas de metabolizar o real, abstraídas pela experiência empírica, por vezes um esforço de compreender a realidade, sem um crivo que possa transcender as aparências e, assim, confrontá-las com a história dos homens e seus marcos civilizatórios. A ideologia exerce uma força coercitiva da classe dominante para as classes subalternizadas. Vai de encontro ao que diz Marx e Engels (2002, p. 32), na introdução

da obra “A Ideologia Alemã”: “Assim como o Estado é o Estado da classe dominante, as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época”. Isso sugere, em princípio, que tais ideias são válidas para toda a sociedade.

Dessa maneira, obstina-se averiguar as implicações dos grupos privados que atuam na alfabetização, no período de 2013 a 2022, e se tais políticas apresentam um resultado razoavelmente aceitável sob a aparência de implementar um “novo” método de alfabetização por meio da organização do currículo, da gestão e da formação por grupos privados. Na superação da aparência do fenômeno e para compreensão da realidade manauara, o referencial analítico toma o proposto por Marx (2008, p.257-258), na obra “O método da economia política”:

[...] estudamos um país determinado do ponto de vista da Economia Política, começaremos por sua população, divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, nos campos, na orla marítima, os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção do consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece mais correto começar pelo que há de concreto e real nos dados, assim, pois, na economia, pela população, que é a base e sujeito de todo o ato social da produção. Todavia, bem analisado, esse método seria falso. A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstração mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem do e modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Fragmento relativamente longo, mas elucidativo, sobre a abordagem do objeto em sua forma caótica, observando seus múltiplos aspectos determinantes, sem, contudo, perder suas relações. Subjaz apreender tanto as formas mais simples quanto as abstratas sem sua relação com o todo. Dentre as categorias mais simples, Marx (2008, p. 260-261) destaca que:

O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que existisse o capital, antes que existissem os bancos, antes que existisse o trabalho assalariado. Desse ponto de vista, pode-se dizer que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de m todo pouco desenvolvido ainda, relações que já existiam antes que o todo tivesse se desenvolvido na direção que é expressa em uma categoria mais completa. Nesse sentido, as leis do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo correspondem ao processo histórico real.

Os traços mencionados sinalizam que as formas de conhecer a realidade contêm idiosincrasias ético-políticas frente à prática social e à forma que se pretende conhecer a realidade. De acordo com a explicação de Oliveira (2008, p. 98):

1 – Tese da neutralidade temática: a ciência é neutra porque o direcionamento da pesquisa científica, isto é, a escolha dos temas e problemas a serem investigados, responde apenas ao interesse em desenvolver o conhecimento como um fim em si mesmo. 2 – Tese da neutralidade metodológica: a ciência é neutra porque procede de acordo como método científico, segundo o qual a escolha racional entre as teorias não deve envolver, e de maneira geral não tem envolvido, valores sociais. 3 - Tese da neutralidade factual: a ciência é neutra porque não envolve juízos de valor; ela apenas descreve a realidade, sem fazer prescrições; suas proposições são puramente factuais.

As três teses de sustentação de uma suposta “neutralidade” nas ciências confrontam a natureza da atividade humana a cada tempo histórico, marcada pelos seus valores sociais.

3.2 A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural

Avaliza-se a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, pois ambas partem de pressupostos considerados fundamentais, onde o homem é uma evolução assentada em uma base biossocial, em que o trabalho como atividade criadora da existência material exerceu um impacto na evolução do psiquismo. A origem social do trabalho transforma a consciência sobre suas relações de produção. Para Leontiev (1978, p. 69):

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem [o trabalho]. Esta é a causa imediata que dá origem à sua forma especificamente humanas do reflexo da realidade: a consciência humana.

De acordo com Vygotsky (1995, p. 150),

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, em princípio entre os homens como categoria intrapsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.

Por uma outra direção das teorias que afirmavam o determinismo biológico, convergem para lançar o foco sobre as condições para o desenvolvimento do psiquismo, que são sociais e históricas. Saviani (2019, p. 28) elucida:

A educação é entendida como um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Reconhece-se que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) vislumbra formar os alunos com a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal para além da adaptação à realidade social vigente. Por meio da socialização pela escola, das formas mais desenvolvidas do conhecimento, a superação das relações sociais é reduzida ao balizador comum: o dinheiro. Então, questiona-se uma sociedade em que se precise trabalhar para trocar por dinheiro. Isto é uma forma de alienação do trabalho como atividade humanizadora.

Veja o que os seres humanos são obrigados a fazer na sociedade capitalista: para continuarem a viver precisam desfazer-se de uma parte de sua vida, precisam vendê-la a outro e não vendem qualquer parte da sua vida, vendem a mais importante, que é precisamente sua atividade vital, aquela que permitiriam seu desenvolvimento como ser genérico, como indivíduo conscientemente integrante do gênero humano (Duarte, 2011, p. 17).

Então, a transmissão de conhecimento e apropriação dos conteúdos clássicos da cultura universal remetem ao princípio da sociedade comunista, em que o trabalho, enquanto autoatividade, tem relação com sua personalidade e, entre os indivíduos, são relações sociais plenas de conteúdo, em oposição à unilateralidade e vazios das relações humanas na sociedade capitalista. Vygotsky (2001) lança as bases sobre as quais emerge a natureza social da formação do pensamento e da linguagem em dois âmbitos. O primeiro remete à periodização do desenvolvimento do psiquismo (Elkonin, 1978; Facci, 2004; Pasqualini, 2020); e o segundo âmbito, sobre a construção social da escrita (Luria, 2017) à escrita simbólica (Martins; Carvalho; Dangió, 2018).

Ressalta-se que a periodização do psiquismo não se trata de uma teoria etapista, cujas etapas se sucedem em um curso cronológico e atingem seu ponto máximo de desenvolvimento do psiquismo. Pelo contrário, reconhece as evoluções e involuções do desenvolvimento forjadas pela atividade social, esta como força motriz da formação de novas capacidades e funções psíquicas, e assim, se opõe às teorias sobre o desenvolvimento cognitivista presente nas pedagogias hegemônicas.

Pasqualini (2020, p. 72) argumenta que “o nascimento do novo, significa necessariamente a superação do velho, e um trabalho construtivo, formativo e criativo da psique”. O chamado período crítico pode instalar uma crise, por vezes dolorosa, a depender das condições educativas, em última instância, ao salto qualitativo que resultará na mudança do tipo dominante de atividade.

Leontiev (2001) formula que, a cada período do desenvolvimento do psiquismo, ocorrem formações graduais das ações operadas pela criança, germinando um novo tipo de atividade dominante. Isso representa um salto qualitativo pelo aprimoramento, requalificação e incorporação das ações e das operações realizadas pela criança. Como explica Martins (2015, p. 26):

A evolução dos órgãos do cérebro [humano] e suas correspondentes funções, que se produzem em um dado estágio do desenvolvimento, preparam as condições de viragem a outro estágio [atividade-guia] conduzindo a uma estrutura de atividade mais complexa, e assim sucessivamente – dado que caracteriza a lenta história de evolução dos animais.

Observa-se que as relações sociais (históricas) são responsáveis pelo desenvolvimento, posto que não ocorrem espontaneamente. A emergência da consciência como ato intencional decorre das experiências culturais, que permitem formar uma imagem elaborada da realidade. Desse modo, é imprescindível considerar o desenvolvimento do psiquismo como tarefa da escola, mas nem por isso algo fácil. E o professor, como membro especial da cultura, nem por isso pronto, mas em um processo de contínua formação, sobretudo considerando as relações de se produzir intelectualmente no contexto amazônico.

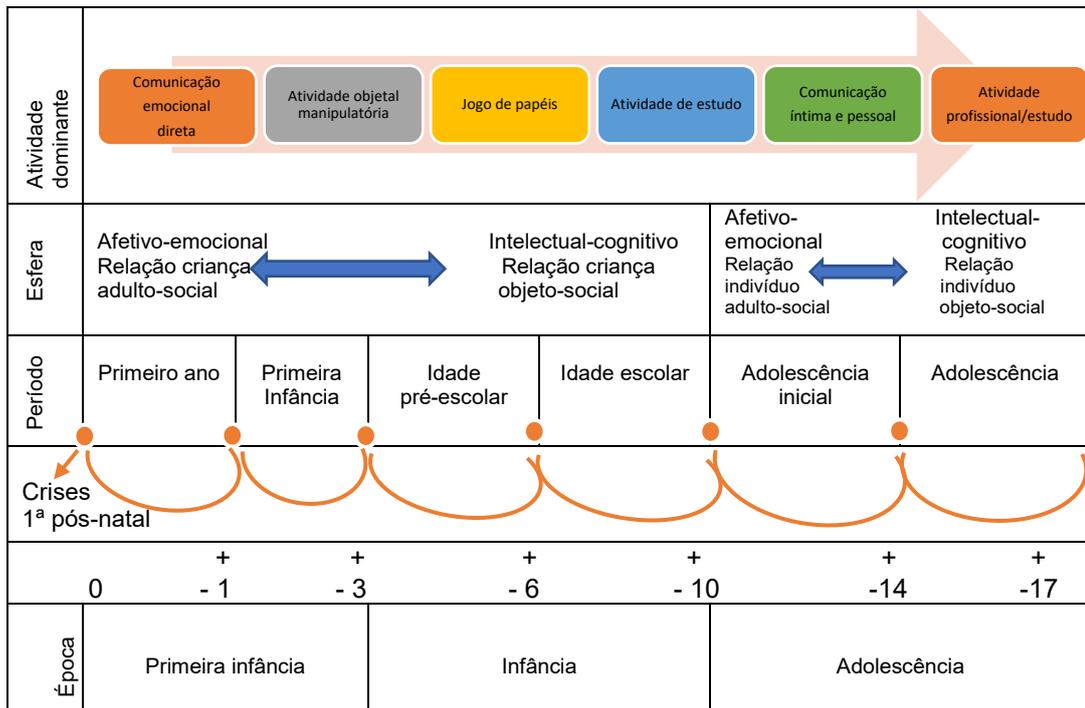
O professor dirige o processo de ensino em razão da experiência cultural, que permite romper com a ideia de que os processos superiores nas crianças se dão cronologicamente, conforme se completa a nova idade. Trata-se de admitir a preponderância do ensino sistemático para qualificar as formas humanas do pensamento.

Diferentemente de propor uma cronologia que aponte para um espontaneísmo ou um etapismo mecânico, pelo qual todas as crianças passam, diferentemente das teorias psicológicas de natureza cognitivista, a periodização do desenvolvimento humano expressa as características dos períodos do psiquismo e da importância das experiências culturais que, ao serem incorporadas pelo psiquismo produzem o desenvolvimento, dito de outra maneira, este último estar condicionado à transmissão

cultural, no sentido da importância do ensino, para que possa qualificar o pensamento, processo pelo qual se mostra alinear e envolto pelos condicionantes materiais e culturais.

O quadro 5 abaixo sintetiza a relação entre a atividade dominante, durante a primeira infância, infância e adolescência, os pontos de crise e a esfera de relação como o adulto:

Quadro 5 – Periodização do desenvolvimento do psiquismo



Fonte: Elaborado com base no diagrama de Abrantes (2012) *apud* Pasqualini (2020).

Retomando os pontos principais e convergentes de alfabetização, nos deteremos entre a primeira infância e a idade escolar, que correspondem às atividades dominantes: objetal manipulatória e jogo de papéis. Não que não sejam relevantes as outras atividades dominantes, mas para direcionar o foco da pesquisa: a alfabetização.

A atividade objetal manipulatória constitui atividade-guia no período de, aproximadamente, dois a três anos (mais ou menos). Suplanta a centralidade da relação criança-adulto social do período anterior, e emerge a relação criança-objeto social, onde, pela dependência do estímulo do meio (mundo das coisas), a criança se apropria da função social do objeto pela imitação e ensino do adulto. No entendimento de Pasqualini (2020, p. 82-83):

Na medida em que vai apropriando-se da linguagem, a percepção da criança vai sendo reorganizada, convertendo-se em percepção generalizada do mundo: com o surgimento das primeiras generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo que possui, para além das propriedades físicas, um determinado sentido social.

Salta como relevante o papel que exerce o adulto ao explicitar para a criança os traços da atividade humana objetivada e empregada pelos objetos culturais. Estes objetos culturais não se apresentam à criança de forma imediata, e sim mediada pelo adulto (Leontiev, 1978); logo, os modos sociais de ação são transmitidos pelo adulto social. À medida que a criança domina a ação sobre o objeto, começa a imprimir seu uso livre, objeto sem dependência da orientação do adulto, o que faz emergir uma nova atividade, como o faz de conta, a brincadeira de papéis que atuam sobre o objeto de uma ação lúdica. Constata-se que, na primeira infância, marcada pela atividade objetual manipulatória, surge uma nova atividade, mais sofisticada pelo jogo de papéis que incorpora as generalizações das ações aprendidas com os adultos.

O esgotamento da atividade dominante objetual manipulatória origina o jogo de papéis, uma vez que a criança desenvolveu os modos sociais de operar com o objeto e seu interesse se desloca. Para Pasqualini (2020, p. 85), “ela passa a interessar-se pelo sentido social das ações com os objetos, pelas relações sociais no interior das quais os objetos da cultura são utilizados pelos adultos”. Dessa forma, a atividade guia do jogo de papéis requer a brincadeira como vivência daquilo que o adulto faz. Nesse sentido, brincar de adulto marca a transição para a idade pré-escolar.

A **atividade dominante jogo de papéis** ocorre por volta dos quatro aos seis anos (mais ou menos) e não é algo natural, mas uma construção pueril, que demanda criar situações imaginárias fundamentais para solucionar a contradição entre a necessidade da criança de agir como um adulto e a impossibilidade de executar as ações que saltam à brincadeira (Vygotsky, 2016).

A brincadeira realizada pelas crianças desenvolve o autodomínio da conduta. Observe-se que, um menino, ao pedalar um triciclo, pedala em direção à parede e bate, mas, lá pelas tantas, começa a frear antes de bater. O motorista em questão não pode provocar acidentes, então, um adulto subordina sua conduta e seus impulsos imediatos. Agir/brincar permite à criança se esforçar, para controlar de modo consciente suas ações. Desconstrói-se, assim, a ideia de que brincar não possui um critério. Muito pelo contrário, o critério selecionado pela criança, ao agir como adulto, implica em elevar o nível de compreensão consciente e generalizado da realidade,

pois consiste em subordinar sua conduta, no sentido de exercitar o autodomínio. Isso não significa que toda brincadeira sirva para provocar o desenvolvimento do psiquismo, pois não é um dado natural; ele depende do repertório que é acessado pela criança. De tal forma, oferece à criança mais que sua experiência individual, pois permite que suas brincadeiras sejam mais ricas em termos de conhecimento de realidades diversificadas, ao oportunizar o desenho, a modelagem, a construção e trabalhos laborais.

A escola exerce um papel fundamental e o professor responsável por organizar atividades diversificadas promove o desenvolvimento infantil, para garantir o acesso ao conhecimento sobre a realidade. De acordo com Pasqualini (2020, p. 88):

Para concretizar esse compromisso, é preciso ter clareza sobre a importância da intervenção intencional e consciente do professor como aquele que dirige o processo educativo, pois a criança não pode descobrir sozinha. É o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo. E sua intervenção se faz fundamental também no contexto da brincadeira de papéis.

Nesse excerto, é possível perceber que a brincadeira no contexto escolar opera em duas frentes. Primeiramente, para ampliar o repertório infantil sobre o mundo, mas também oferecer “matéria-prima para o faz de conta”. Em segundo, enriquecer a graduação da complexidade da atividade lúdica. Reitera-se a tarefa especial da escola, que reflete o compromisso com a classe trabalhadora e se entende o processo de alfabetização marcado pela relação visceral entre leitura e escrita. Anuente com Franco e Martins (2021, p. 105, grifo nosso):

Partimos do pressuposto que é pela via da aquisição da fala que a criança inaugura seu contato e adquire consciência dos aspectos fonéticos, lexicais, semânticos, sintáticos e gramaticais da língua, que se impõem como fundamentos da aquisição da leitura e da escrita. Assim, não principiaremos **o tratamento acerca da escrita** em sua dimensão técnica, mas sim, **a partir das suas relações com o desenvolvimento do psiquismo**.

O desenvolvimento do psiquismo humano remete à relação entre fala e pensamento (Vygotsky, 2001), sob o qual a palavra passa a representar o objeto, ultrapassa sua designação e converte a imagem do objeto em ideia, e esta em conceito. Dessa forma, “a palavra se institui como fenômeno verbal e intelectual” (Martins, Carvalho e Dangiό, 2018, p. 340).

A construção da linguagem escrita expressa o domínio de um sistema extremamente complexo de signos, que remete ao entrelaçamento do

desenvolvimento da linguagem, em que a palavra “designa coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas” (Luria, 1986, p. 27). Escrever significa o domínio de signos e apreensão do conceito de palavra. De acordo com Vygotsky (2001, p. 7), a palavra constitui a “unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo”.

Em diálogo com Martins, Carvalho e Dangió (2018), com base em Vygotsky (2001) e Luria (1979), ambos mencionam que a palavra conjuga duas faces: a fonética e a semântica. A face fonética abrange a representação do objeto e sua possível conversão em imagem mental, enquanto a face semântica incorpora a imagem mental da face fonética e categoriza por abstração e generalização.

3.3 Objetivo geral da pesquisa

- Analisar as mediações constitutivas das políticas de alfabetização no município de Manaus.

3.3.1 Objetivos específicos

- Historicizar a alfabetização na medida em que se articulam as políticas de alfabetização;
- Explicitar as mediações que determinam as políticas de alfabetização na SEMED de Manaus.

3.4 Procedimentos de produção da pesquisa: estudo

Para um imbróglio nas ciências sociais, em que as técnicas procedimentais por vezes são nomeadas de métodos e supervalorizadas, negligenciando a dimensão central de qual perspectiva epistemológica o objeto de pesquisa será estudado. A saber, a perspectiva epistemológica caracteriza uma posição ética e política assumida pelo pesquisador. É por onde se define o “olhar” sobre o fenômeno, diferentemente da posição idealista que, a depender do problema, elege diferentes epistemologias

antagônicas em um ecletismo, que serve para criar um fetiche em torno dos problemas sociais (Maciel, 2023; Saviani, 2019; Tonet, 2013).

McLennan (1996) ressalta a importância de teorização combinada. Como estratégias explicativas são legítimas e promissoras para compor um quadro teórico consistente, que permita fundamentar a análise, desde que se justifique cada escolha. Isto implica uma vigilância epistemológica e reflexividade, diferentemente da teorização adicionada ao sobrepor teorias em critérios, e ao buscar juntar perspectivas epistemológicas antagônicas. A partir disso, se produz um resultado sem unidade e uma articulação teórica pouco coerente e frágil, do ponto de vista do referencial teórico.

Em tempos de avanços do pós-estruturalismo no campo da pesquisa na pós-graduação, o sentido da palavra metodologia tem variado e se resumido a técnicas, sendo tratado pela disciplina de Metodologia da Pesquisa, por uma abordagem instrumental em que as técnicas são elevadas em detrimento da epistemologia. A esse respeito, Luna (1996, p. 5) defende que, ao planejar a pesquisa em ciências sociais, as metodologias sejam discutidas em um “quadro de referências teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos”.

Assim, cada escolha do pesquisador requer uma justificativa, que possa demonstrar, segundo critérios públicos e convincentes, que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente. Dessa forma, são ações para produzir as informações a serem analisadas pelas lentes do materialismo histórico-dialético enquanto epistemologia e do diálogo com autores da mesma base teórica ou convergentes em argumentos pontuais, em detrimento da sua produção acadêmica mais assertiva. Em seu método descrito pelo procedimento de partida de uma face da aparência do fenômeno empreendido pelo sistema econômico do capitalismo, em “O Capital: Crítica da economia política”, livro I, Marx (2023, p. 185), discorre sobre a circulação da mercadoria:

A metamorfose total de uma mercadoria envolve, em sua forma mais simples, quatro extremos e três personae dramatis [atores]. Primeiramente, o dinheiro se defronta com a mercadoria como sua figura de valor, que, no além, no bolso alheio, possui sólida realidade material [sachlich]. Desse modo, um possuidor de dinheiro se defronta com o possuidor de mercadorias. Assim que a mercadoria se converte em dinheiro, este se torna sua forma de equivalente evanescente, cujo valor de uso ou conteúdo existe no aquém, nos outros corpos-mercadorias. Como ponto de chegada da primeira mutação da mercadoria, o dinheiro é, ao mesmo tempo, o ponto de chegada da primeira mutação da mercadoria, o dinheiro é, ao mesmo tempo, o ponto

de partida da segunda mutação. Assim, o vendedor do primeiro ato torna-se comprador no segundo, onde um terceiro possuidor de mercadorias confronta-se com ele como vendedor.

Ao examinar a mercadoria como expressão mais simples e que, ao longo da história da humanidade, desde o escravismo, passando pelo feudalismo, revela seu fetiche (Mercadoria-Dinheiro e Dinheiro-Mercadoria) M-D e D-M, na modernidade, demonstra as contradições entre capital e trabalho aprofundadas pelos processos reificados de um Estado que inicia anunciando neutralidade com as ideias liberais de liberdade. Apesar disso, a nova classe em ascensão se torna o seu contrário e assume sua verve de preservação, sobretudo da propriedade privada, e ao defender seus interesses em detrimento da igualdade. Imprime processos de naturalização da desigualdade de uma sociedade dividida em classes, como se não houvesse nenhuma outra possibilidade de organização social e, assim, adiar o que a história já provou. Não há nada absoluto nem eterno em termos de construções humanas. Sem dúvida, essa é a grande contribuição da obra de Marx.

Conforme Karel Kosic (1976), se faz mister superar a aparência do fenômeno, o que nomeia de pseudoconcreticidade, pois nela se manifesta o imediato, e este se caracteriza pelos processos de reificações e fetiches que primam pelas “naturalizações” enganadoras, e ainda que sejam hegemônicos, são passíveis de transformações. Para superar a pseudoconcreticidade, entendida como manifestação aparente e imediata do fenômeno, requer-se um processo de análise que apreenda o concreto pelo pensamento e, enfim, se acesse o concreto, mas agora pensado, não mais como pseudoconcreto e, sim concreto-pensado.

Dessa maneira, o ponto de partida da pesquisa foi um fenômeno empírico, com o decreto que implementa a PNA em sua aparência. Seguido do processo de análise em seu movimento histórico, foram extraídas as contradições e permanências para revelar suas relações dinâmica-causais e as múltiplas mediações que o constituem. “Suspende” a forma natural do fenômeno empírico é recolher o objeto em sua aparência da realidade; capturar sua essência implica em construir as explicações das leis que movimentam o fenômeno em seu desenvolvimento. Significa que há categorias que determinam o fenômeno, sendo a mais geral a dialética universal-particular-singular, que se constitui pelas mediações histórico-sociais.

Pasqualini e Martins (2015, p. 364) entendem que “a tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na [particularidade e]

singularidade”. A constituição dialética entre o todo e as partes implica em admitir as vinculações internas, que permitem expressar as relações em seu movimento entre o sujeito/indivíduo, as suas particularidades multifacetadas pelas mediações culturais e o todo composto pelos traços que o conservam em determinado momento histórico. Por isso, em suas características em uma palavra, há uma unidade dialética entre universal-particular-singular.

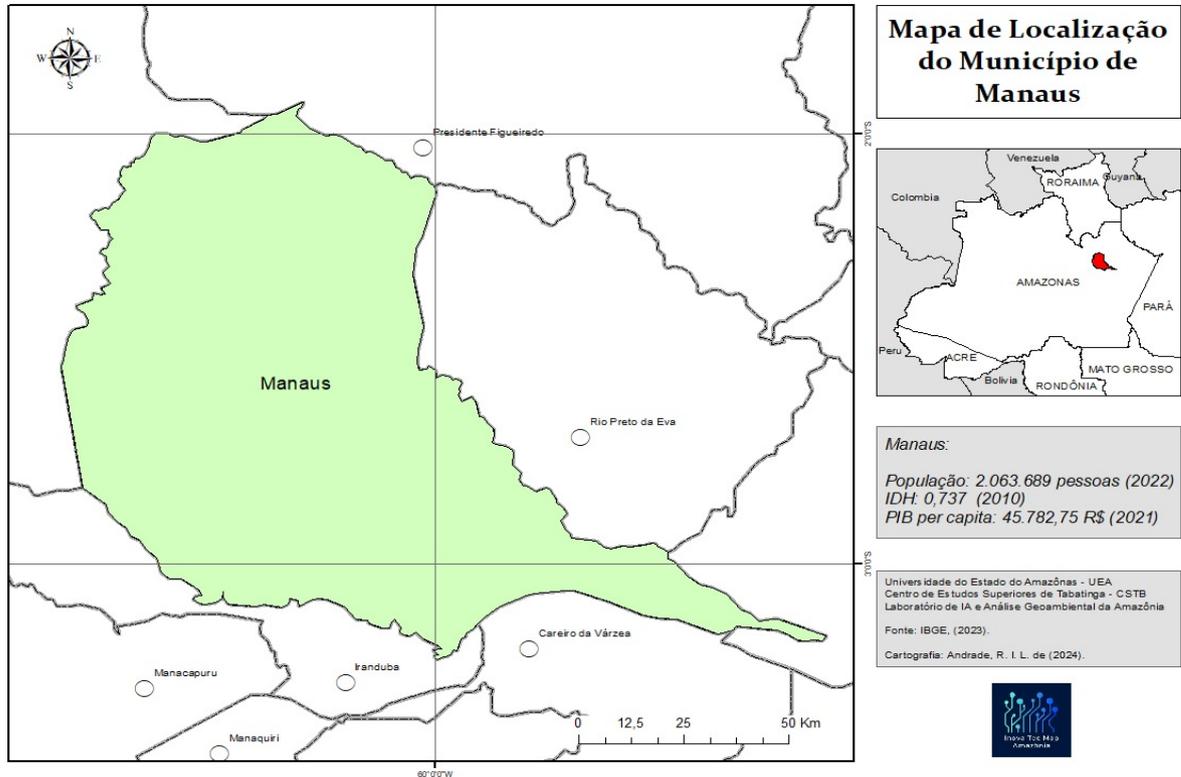
Assim, o universal supera a percepção sensorial “das expressões singulares do fenômeno, mas contém em si toda a riqueza do particular e do individual, não apenas como possibilidade, mas como necessidade de sua própria expansão” (Pasqualini; Martins 2015, p. 365), em seu desenvolvimento enquanto fenômeno. Sua apreensão requer revelar o que determina o desenvolvimento de suas múltiplas formas.

Inscritos em uma concepção histórico-social de homem, entende-se que a relação entre homem e sociedade passa a ser compreendida em uma associação mais ampla, que o antecede e lhe precede. Ou seja, a relação indivíduo-genericidade, pela qual se pauta o vínculo do gênero humano, em que cada indivíduo singular se relaciona com as objetivações humanas, perpassa suas as concretizações pelos homens durante toda a história da humanidade (Oliveira, 2005a).

Inevitavelmente, se impõe, a nosso ver, uma questão ético-política frente às contradições provocadas pelo neoliberalismo no aprofundamento da desigualdade social e a exploração da classe trabalhadora. Conseqüentemente, buscar conhecer é transformar a si, para, quiçá, transformar a realidade como uma forma de assumir um posicionamento frente à vida.

3.4.1 A caracterização da Secretaria Municipal de Educação

Figura 4 – Localização do município de Manaus



Fonte: Elaborado em parceria com o Laboratório de IA e Análise Geoambiental da Amazônia (Silva, Mourão; Andrade, 2024).

Neste tópico, caracteriza-se o contexto da pesquisa para localizar o objeto na sua particularidade. A SEMED, da Prefeitura Municipal de Manaus (PMM), compreende a rede educacional do município responsável pelos níveis de educação infantil e ensino fundamental, por meio dos quais empreende a Política Municipal de Educação. É composta por, aproximadamente, 500 unidades escolares e 227 mil alunos, distribuídos entre educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, e constitui a 3ª maior rede de ensino do país. É a capital de um conjunto de 62 municípios (Figura 4) que compõem o estado do Amazonas, com um produto interno bruto (PIB) *per capita* de R\$ 45.782,75 (IBGE, 2021) e uma população de 2.063.689 de pessoas (IBGE, 2022). A taxa de escolarização é de 94,2 entre seis e 14 anos. Os anos iniciais registram 5,7 (IDEB, 2010), com 11.763 docentes e 757 escolas de ensino fundamental.

3.4.2 Procedimento de produção da informação

Utilizou-se o método histórico-crítico de formação acadêmica (Maciel; Braga, 2008; Maciel, 2023), que consiste desde a organização do tempo, espaço e prioridades objetivas diante da tarefa de formação do pesquisador, considerando uma sociedade estratificada e profundamente marcada pela desigualdade social, própria de uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas. Nela, a trajetória escolar do pós-graduando implica as relações: universal, particular e singular. Soma-se a contribuição da psicologia histórico-cultural (Martins, 2015) e da pedagogia histórico-crítica, formulada por Saviani (2019), ambas teorias fundamentadas no materialismo-histórico (Marx, 1983; Netto, 2011b) que, em seu método, analisa a mercadoria em seu processo histórico, suas transformações no escravismo, feudalismo e modernidade.

Permite compreender a mercadoria em seu movimento e suas simples expressões ocultas. As formas mais abstratas contêm, em seu fetiche, a ideologia do capitalismo como única possibilidade de organização da sociedade e, como o Estado, em seus processos reificados de aparente neutralidade, assume os valores e ideologias da classe dominante, na busca de fazer hegemonia por meio da educação escolar, entendimento que permite interpretar resultados.

A seguir, o quadro 6 apresenta sinteticamente os procedimentos investigativos sobre as políticas de alfabetização e os marcos legais:

Quadro 6 – Procedimentos para produção da pesquisa

Momentos	Procedimentos
Pesquisa em livros, artigos, revistas e periódicos impressos e <i>online</i> especializados em alfabetização	Levantamento e seleção
Leitura e mapeamento temático	Leitura histórico-crítica
Seleção dos autores convergentes com os argumentos e a base epistemológica	Fichamento
Pesquisa de dados em sítios oficiais	Tabulação
Escrita e reescrita	Esquema
Análise	Escrita final

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesta tese, a pesquisa se inicia desde o levantamento bibliográfico e seleção das leituras a serem priorizadas em duas peles: uma de base epistemológica e outra de leitura temática.

Dentre a diversidade de instrumentos metodológicos, a disposição do pesquisador e a orientação que guia sua escolha depende da tríade: da natureza do objeto, o problema da pesquisa e a perspectiva epistemológica. Nessa direção, reafirma-se que, em razão do contexto da pandemia e pós-pandemia, conjugou-se a pesquisa bibliográfica e documental em razão das fecundas possibilidades, como procedimentos de coleta de informações, pelo entendimento do que caracteriza a pesquisa e o método e, este, a epistemologia.

O termo documento, por vezes vem acompanhado de método, procedimento e técnica. Contudo, como exposto acima, entende-se que a metodologia constitui o percurso pelo qual irá se operar a pesquisa e a que método se refere a epistemologia como constructo filosófico nas teorias temáticas convergentes.

Oliveira (2007) faz a distinção entre pesquisa bibliográfica e documental. A primeira se refere ao “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2007, p. 69) de documentos de domínio científico, a exemplo de periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, livros e artigos científicos que proporcionam o contato direto com o pesquisador. A segunda, a pesquisa documental, se caracteriza pela “busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 69).

Enquanto a pesquisa bibliográfica reúne contribuições temáticas e compõe o estado da arte do conhecimento, a pesquisa documental utiliza fontes que não receberam tratamento analítico, e constituem, portanto, as fontes primárias.

As fontes documentais são objetiváveis sem interferência do pesquisador e servem para construir argumentos, conferir e/ou refutar hipóteses ou não e expressar a subjetividade de um grupo, seus valores e ideais no entendimento de que a subjetividade nada mais é que a objetividade incorporada ao plano do pensamento. Nesse sentido, para a construção da informação, os documentos são entendidos de forma mais ampla. De acordo com Appolinário (2009, p. 67):

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.

A coleta de dados por meio de documentos expressa o procedimento pelo qual se extrai a informação e dados para compor o *corpus* preparado para posterior análise.

Observa-se, ainda, que os documentos requerem considerar a representatividade, credibilidade e pertinência com a temática para o desenvolvimento da análise documental. Nos dizeres de Cechinel *et al.* (2016, p. 04), “inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceito-chave”. Cellard (2008, p. 303) acrescenta que “é o momento de reunir em todas as partes – elementos da problemática ou quadro teórico”.

Dessa maneira, há duas etapas de pesquisa por meio de documentos: análise documental preliminar e análise propriamente dita, com base no quadro teórico, para responder à problemática no entendimento de que a pesquisa se inicia com a bibliografia. Em conformidade com a dialética marxista, busca apreender as relações singular, particular e universal do objeto em seu movimento histórico.

3.4.3 Procedimento de análise e interpretação das informações

Retoma-se os objetivos da pesquisa, o levantamento documental para o procedimento de análise e interpretação com base nos núcleos de significação, tomando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, ambas fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

Para esse propósito, recupera-se a palavra nos documentos como unidade de análise, síntese histórico-social que determina a realidade, entendendo-a como uma construção social, isto é, por ela determinada. Os documentos/palavras com significados materializam “a objetivação dos processos interiores e garantem o acesso às formas específicas do comportamento superior em contraposição às formas subordinadas” (Vygotsky, 2007, p. 83).

Dessa maneira, o fenômeno social se explicita pelas objetivações dos documentos e revela seus processos interiores, em que a palavra com significado favorece a interpretação dos interesses dos grupos, na constituição das políticas educacionais de alfabetização. Justifica-se, assim, o procedimento de núcleo de significação (Aguiar; Ozella, 2006; 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015), para

esboçar as mediações que determinam as formas de caracterizar o fenômeno diante da realidade social. Neste entendimento, a posição do sujeito como expressão de um grupo político e seus interesses afirma o sujeito como produto e produtor da realidade em que está imerso.

Entende-se que as palavras com significados presentes nos documentos se referem ao momento empírico da pesquisa. E, a partir do empírico e análise do contexto histórico em que os documentos se inserem, volta-se à objetividade e à subjetividade, que não estão cindidas nos sujeitos ao produzirem documentos. Busca-se superar a aparência, observar o seu movimento e concretude e um profícuo processo de síntese, capaz de capturar as múltiplas determinações que os tornam complexos e processuais (Aguar; Pentead; Alfredo, 2020).

Os documentos foram utilizados em uma perspectiva ampla, de que “falam” sobre os valores e ideais que representam as objetivações e subjetivações dos sujeitos sociais que, por meio deles, expressam seus processos de sociabilização.

Sabe-se que é mais usual a análise das falas dos sujeitos nos trabalhos de psicologia por meio de entrevistas ou metodologias de grupos focais, entre outros, que posicionam o pesquisador em um “próximo-distanciamento”. Entende-se que os documentos são a materialização das objetivações subjetivadas para o pensamento dos sujeitos e grupos. Sua representação social de mundo, seus valores e seus interesses são movidos pela seguinte inquietação: O que os documentos explicitam e/ou escondem? Quais suas contradições?

Assim, explicita-se o processo dialético da “fala” contida nos documentos organizados por recorte e sua numeração como forma de extrair os pontos cruciais a serem analisados na seção a seguir, por meio da vinculação entre os pré-indicadores e indicadores e, assim, a constituição do núcleo de significação. Podemos ter um entendimento deste raciocínio na Figura 5 abaixo:

Figura 5 – Procedimentos de constituição dos núcleos de significação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Depois do levantamento dos documentos por meio da produção das informações, passa-se à leitura flutuante, a fim de destacar e organizar os temas (recortes numerados) caracterizados “por maior frequência “[...] pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230). A partir destes pressupostos, as significações são capturadas das leituras e se chega aos pré-indicadores, para os quais se aplica um critério básico, para “verificar sua importância para a compreensão dos objetivos da investigação” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

Sem perder de vista o objetivo da pesquisa, são processados os pré-indicadores e, destes, emergem os indicadores. Salienta-se, ainda, que os recortes destacados para análise caracterizam as unidades que constituem o todo, destacando os elementos que compõem as teses, e estas confrontadas com as mediações históricas, para que possam ser afirmadas ou negadas e produzam uma síntese.

Observa-se que, estabelecidos os pré-indicadores, sua aglutinação orbita em torno de um movimento constante de análise com base em critérios de similaridade, complementariedade, contraposição e contradição, em que o documento expressa uma contradição que remete à sua gênese histórico social, compondo, assim, os indicadores. Neles, “são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310) no presente estudo destes documentos.

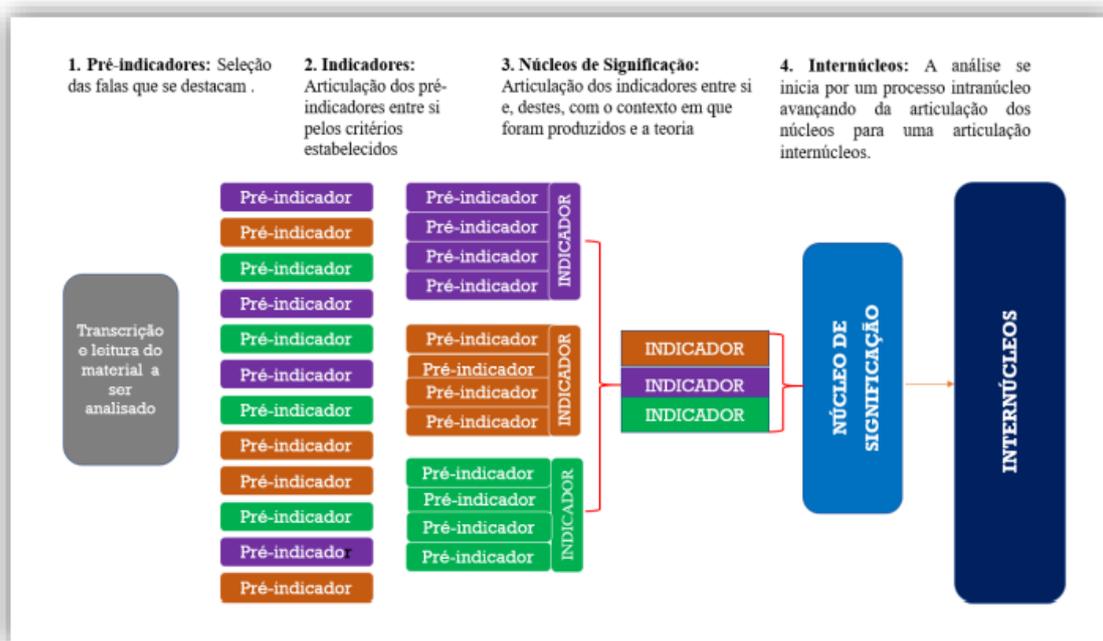
Posteriormente à leitura do material analisado, entabula-se a nucleação e a nomeação dos núcleos de significação compostos pela articulação dos indicadores em agrupamentos das mediações características dos documentos. É o momento de

abstrair os enunciados do material empírico, por meio do qual “o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 310).

Por este percurso, a análise e interpretação dos núcleos de significação permite um movimento mais elaborado de abstração e teorização pelo pesquisador, que parte do material empírico, no caso, os documentos, e avança para a constituição do fenômeno concreto, não só para descrevê-lo, mas explicá-lo enquanto concreto pensado a partir das múltiplas determinações que o constituem.

Faz-se *mister* a nomeação dos núcleos, para que estes possam expressar a síntese decantada da articulação dos indicadores, posicionando o pesquisador como intérprete no processo de análise dos indicadores para posterior teorização, repercutindo uma nova síntese que explicita o objeto de estudo enquanto fenômeno concreto. Mediante a isto, a partir da análise intranúcleos e interpretação internúcleos, é possível explicitar os nexos entre parte e todo da totalidade social na qual ocorre o fenômeno particular. Desse modo, a análise internúcleos favorece a explicitação objetiva de determinado fenômeno social, por meio da explicitação do processo dialético que o caracteriza.

Figura 6 – Esquema de constituição de núcleos de significação



Fonte: Esquema elaborado para fins didáticos pela Dra. Maria Emiliana Lima Penteadó e Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar *apud* Gomes (2021).

Os núcleos de significação (Figura 6) esboçam o movimento analítico na busca da gênese do fenômeno das políticas de alfabetização e as mediações pelas quais expressam a contradição entre capital e trabalho. Mediante a isso, os núcleos explicitam as condições objetivas e subjetivas nas quais os documentos revelam a particularidade dos efeitos do liberalismo na cidade de Manaus.

Quadro 7– Núcleo de significações e indicadores

Indicadores (título das seções)	Núcleos de significações
<p>(A subjetivação da objetividade gerencialista “[...] A SEMED [Secretaria Municipal de Educação - Manaus] passou a desenvolver apenas a metodologia dos projetos e programas cooperados, levando em consideração que servidores adquiriram autonomia para desenvolver as ações.</p> <p>A mistificação do gerencialismo “[...] – INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópico”.</p> <p>As determinações privadas da alfabetização no Estado “[...] Arcar com os custos de todos os materiais didáticos e paradidáticos. Distribuição de material didático e paradidático para a implementação e desenvolvimento dos programas em todas as escolas.”</p> <p>Os marcos legais do Estado Regulador “[...] resguardam a contratação de parceria público-privada para executar serviços.”</p> <p>“§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.”</p> <p>“§ 3º Não constitui parceria público-privada a concessão comum, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.”</p>	<p>A contradição entre público e privado: o contrato “filantropo” que vender seus serviços empresariais e o trabalho técnico subjetivado pelo privado.</p>

<p>As determinações socioeconômicas do privado incorporado pelo público “[...] E o nosso esforço faz com que os parceiros reconheçam a nossa dedicação e queiram trabalhar conosco.”</p> <p>A determinação política sob o neoliberalismo “[...] mostrar que a rede municipal de ensino está oferecendo uma educação de qualidade, que é um direito básico de qualquer cidadão”.</p> <p>A determinação sobre a meta da política neoliberal. IDEB [ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA] “[...] para o Arthur. <u><i>A meta é que a figuremos entre as dez capitais brasileiras ainda este ano. Isso implica uma série de estratégias.</i></u>”</p> <p>A determinação pedagógica da política neoliberal “[...] Temos um trabalho muito forte [...] com o Instituto Ayrton Senna, que atua há 20 anos pra melhoria da educação e que vem atuando conosco.”</p> <p>Em um só movimento, o Movimento Todos pela Educação inicia a organização e a disputa entre diferentes grupos privados.</p> <p>“Tudo passa pela questão do financiamento da Educação e da gestão adequada dos recursos, também temas das análises presentes neste documento. Mais do que nunca, o acompanhamento da eficiência dos gastos públicos depende de informação transparente e da participação da sociedade civil. O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 pretende ser, assim, um instrumento útil para gestores públicos, profissionais de imprensa, educadores e todos os que acreditam na garantia ao direito à educação de qualidade para todos, como uma condição necessária para o desenvolvimento social brasileiro.”</p>	<p>A mistificação da alfabetização: pelas determinações do gerencialismo neoliberal em Manaus.</p>
<p>A organização da avaliação em larga escala como medida de qualidade com base no desempenho cognitivo.</p> <p>A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho</p>	<p>A mistificação da avaliação: qualidade da alfabetização para quem?</p>

<p>ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.</p> <p>Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental: ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (ANA, 2013, p. 7)</p> <p>A presença nos documentos oficiais de uma forma teórica de compreender a alfabetização.</p> <p>A fundamentação teórica da Provinha Brasil se estabelece a partir de uma noção ampliada do processo de alfabetização e letramento, que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à escrita, mas também habilidades matemáticas (p. 47).</p> <p>Sistema de escrita alfabética; Consciência fonológica; Consciência silábica/fonêmica:</p> <p>“[...] Assim, a qualidade da educação passou a ser representada pelos resultados dos alunos nos testes cognitivos, em detrimento de uma análise conjunta que também considerasse as informações obtidas por meio do outro instrumento do SAEB, os questionários aplicados a alunos, professores e diretores de escolas.”</p>	
<p>A materialização da presença do IAS na alfabetização, por meio do PGA implementado em Manaus:</p> <p>O conceito de alfabetização integral, com referenciais pedagógicos que respeitam os currículos e métodos de alfabetização adotados pelas escolas [letramento], aliado à cultura de gestão, que inclui ferramentas de monitoramento e avaliação da aprendizagem. A meta é melhorar a alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>Modifica a forma de trabalho e a identidade do professor.</p>	<p>A materialidade do PGA: para que te quero?</p>

Mediante o quadro 7 exposto acima, os núcleos de significações estão organizados e serão desenvolvidos nas discussões sobre a materialização das políticas de alfabetização na cidade de Manaus na próxima seção, sendo eles:

- Núcleo de significação 1 – A contradição entre público e privado: o contrato “filantropo” que vende seus serviços empresariais e o trabalho técnico subjetivado pelo privado.
- Núcleo de significação 2 – A mistificação da alfabetização: pelas determinações do gerencialismo neoliberal na formação de professores alfabetizadores(as) em Manaus.
- Núcleo de significação 3 – A mistificação da avaliação: qualidade da alfabetização para quem?
- Núcleo de significação 4 – A materialidade do PGA: para que te quero?

Enfim, a partir da análise de cada núcleo, se pretende delinear os internúcleos e explicitar os avanços de descobertas apreendidas no processo de pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NEOLIBERAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

[...] toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente (Marx, *O Capital*, 2008, p. 1008).

Nesta seção, retoma-se o objetivo geral de analisar as mediações constitutivas das políticas de alfabetização e, mais especificamente, explicitar as que determinam as políticas de alfabetização na SEMED de Manaus, por meio da explicitação dos núcleos de significações estratificados dos dados empíricos em direção à abstração, chegando ao elaborado. Pensando no concreto (Kosic, 1976), pretende-se expressar o objeto em movimento, referenciado pelos indicadores e pré-indicadores (Apêndice 1).

Ressalta-se que os documentos constituem os dados empíricos, considerando os objetivos da pesquisa. Estes estão subordinados ao movimento dialético para compreendê-los para além do que aparentam, acessando a essência por meio da concretude do fenômeno enquanto síntese histórico-social, constituída por múltiplas determinações. Cada núcleo comporta um conjunto de documentos enumerados para melhor legendar as fontes (entrevistas, diários oficiais, apostilas, fichas, contratos, entre outros). Explicitam a materialização da política de alfabetização na cidade de Manaus e, desta, a contradição entre capital e trabalho.

Gráfico 1 – A financeirização da economia, o fundo público e a disputa dos grupos empresariais nacionais e internacionais



Fonte: Elaborado com base nos dados do Portal da Transparência (2024).

Dowbor (2017), em “A era do capital improdutivo”, analisa as razões que bloqueiam a governança minimamente sensata no Estado brasileiro, que mostra três desafios: o ambiental, o aprofundamento da desigualdade e a esterilização dos recursos financeiros. O primeiro é marcado pela degradação dos recursos naturais, em detrimento de uma minoria que se beneficia do bônus e compartilha o ônus.

O segundo se refere ao aprofundamento da desigualdade crescente. Os dados revelam que oito famílias concentram mais riqueza que metade da população mundial. Em uma palavra, 1% da população concentra mais que os outros 99%, refletido pelo produto *per capita* médio de US\$ 1.000 para um PIB mundial de, aproximadamente, US\$ 80.000.000.000.

O terceiro desafio esboça a esterilização dos recursos financeiros, onde o sistema financeiro e a forma de produzir rendimentos por aplicações cooptam recursos que anteriormente seriam investidos em atividades produtivas. Os dados do editorial “The Economist” mostram que há US\$ 20.000.000.000 nos paraísos fiscais, o que se traduz em um quarto do PIB mundial.

A transferência de recursos públicos ao setor privado está associada à mudança da forma do capitalismo se manter e as atividades produtivas são substituídas pelo sistema financeiro, que especula lucrar por meio de papéis. Antes, a mais valia extraída em empresas produtivas produzia os abismos sociais que se combinam hoje com “processos mais sofisticados, baseados na financeirização” (Dowbor, 2017, p. 67). Este contexto situa o Brasil entre os 12 países mais desiguais e a governança dos chamados países periféricos sofre interferência do capital financeiro. Quanto a isso, Frigotto (2019, p. 19) afirma que:

[...] produziu-se paulatinamente a anulação do poder político dos Estados Nacionais, transferindo o verdadeiro governo do mundo para os grandes grupos econômicos, hegemonizados pelo capital financeiro, pelos organismos internacionais que os representa mormente a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial.

Segundo Dowbor (2017), a riqueza produzida socialmente por meio do trabalho tem sido capturada pelo sistema financeiro e se manifesta pela captura do poder político pelo poder corporativo. É notória a expansão dos *lobbies* tradicionais, a captura da área jurídica, o controle da informação, o controle do ensino e das publicações acadêmicas, o que implica a normalização de práticas de *lobby* que defendem os interesses corporativos, em detrimento dos interesses coletivos.

Dentre estes, podemos apontar o direito de frequentar e aprender em uma escola de qualidade social, que reúna as condições objetivas de humanização quanto ao desenvolvimento das máximas capacidades do indivíduo; a proliferação de *settlements* (fundações, institutos), que isentam executivos de responsabilidades criminais; e o financiamento corporativo de projetos científicos que se voltam para o melhoramento de produtos para o mercado.

Ainda que o poder corporativo não tenha sido eleito diretamente pelo povo, isso impacta na vida de milhares de pessoas pelos seus efeitos lastimáveis, pois altera o jogo democrático e atravanca as políticas sociais, já que o “produto” educacional oriundo da atividade empresarial é diametralmente oposto ao produto que entrega à sociedade tradicionalmente. Isso se dá pois utilizam a estrutura financiada pelo povo (profissionais das secretarias, estrutura física e administrativa) para vender um produto “contratado” para oferecer um algo que não satisfaz às necessidades humanas (nem de servidores em termos de remuneração, nem das crianças em termos de aprendizagens). Deste modo, o dinheiro é utilizado para reproduzir dinheiro e os grupos corporativos aplicam um único critério: o resultado financeiro obtido pelos contratos.

Gráfico 2 – A evolução histórica de recursos transferidos e seu ápice em 2020, contexto de crise sanitária e no ano de 2023



Fonte: Elaborado com base nos dados do Portal da Transparência (2024).

O gráfico 2 acima apresenta recursos transferidos por um tipo de favorecido do setor público e observa o quanto do fundo público as entidades empresárias abocanham. São recursos arrecadados de impostos que, em princípio, em um regime democrático, deveriam ser investidos em políticas sociais no enfrentamento da desigualdade social.

Apresenta-se, a partir desses pontos, as análises dos núcleos.

4.1 Núcleo de significação 1 – A contradição entre público e privado: o contrato “filantropo” que vende seus serviços empresariais e o trabalho técnico subjetivado pelo privado

O ponto central deste núcleo é colocar em evidência as contradições entre a natureza filantrópica do IAS e as cláusulas contratuais que discriminam a “responsabilidade” da Secretaria em arcar e distribuir material didático. Isso implica no processo de comprar, garantir as licenças e adaptar o material pedagógico, para implementação de projetos que consideram as metas²⁹ relacionadas à alfabetização presentes no PNE (Brasil, 2014). Trata-se, pois, de preparar para as avaliações em larga escala, para “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Meta 7, PNE, Brasil)” e elevar o índice do IDEB.

O IAS propõe, para cada meta, um projeto de assessoramento, que confluirá para uma suposta educação de qualidade. Tudo está dentro das regras do jogo. Por

²⁹ Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. Meta 4 - Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental. Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Meta - 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

quê? No prefácio de “Contribuição à crítica da economia política”, de Marx, o primeiro fundamento analítico revela a natureza do Estado que o liberalismo, em sua gênese assentado na propriedade privada, e afirma que o Estado, ao mesmo tempo em que alega a liberdade individual, está acima de todos os interesses. Marx (2008, p. 47, grifos nossos) pontua que:

[...] **as relações jurídicas, bem como as formas do Estado**, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano, essas relações têm, a contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que **a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política** [...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: **na produção social da própria existência, entre os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade**: essas relações de produção correspondem a um grau determinada do de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais.

As relações jurídicas equacionam os interesses do grupo dominante, que toma para si o Estado provedor, que desempenhou um importante papel em outros países. Diferentemente, o Brasil é fruto de um processo de colonização exploratória, com uma língua oficial que sufocou as línguas nativas. As relações de produção nos localizam na condição de periferia, assim como grande parte dos países da América Latina. A educação foi historicamente mantida como privilégio por meio da educação dual, destinada para poucos como uma formação mais ampla e clássica e, para a maioria, uma educação imersa em condições materiais desfavoráveis para qualificar o pensamento conceitual e seu potencial transformador de si e da realidade externa.

Tais relações são a expressão de uma sociedade em que o Estado é moldado pela classe dominante, que se organiza pelos mais diversos processos de reificação para “justificar” o projeto societário, que naturaliza a desigualdade social e aprofunda a desumanização, fazendo-a parecer inexplicável e caótica. Os resultados da alfabetização impulsionam a aderência às recomendações da política internacional mediadas pelos bancos e agências, que se transformam em marcos regulatórios que imprimem uma coerção social, para que os parceiros públicos e privados vislumbrem adesão aos pactos internacionais sobre alfabetização.

O Estado se organiza nas esferas da economia, política e ideologia, em uma aparência de isenção e representação dos interesses sociais para melhorar os índices de alfabetização da Rede Municipal de Educação em Manaus, que se expressa pelo

atendimento às regras do jogo e adesão aos mecanismos legitimados de um Estado que minimiza seu papel e estimula as parcerias com grupos empresariais. São grupos que buscam, na educação, se apropriar do que Marx apontou como o fetiche da mercadoria³⁰ M-D e D-M, em que o Estado, ao concentrar toda a produção da riqueza da classe trabalhadora, “gerencia” para os interesses socialmente dominantes, e estes agora buscam dividir com os trabalhadores os custos de seus meios de produção, pela disputa do fundo público e isenção de impostos com a prestação de assessorias educacionais filantropas.

Razão pela qual envolve modificar a forma de planejamento, formação de professores e monitoramento na direção de atender às expectativas de competências e habilidades, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em processos que alteram a identidade do(a) alfabetizador(a) quanto ao seu protagonismo de pensar o seu trabalho em sala de aula como uma atividade de transformação social, e não somente voltado para um bom desempenho em uma avaliação.

A aparente filantropia do IAS entra em contradição no mesmo contrato, no campo 6 da responsabilidade específica do município, à medida que prevê que o município venha a **arcar** com a **compra de material, software** de monitoramento e material pedagógico que eles produzem sob o invólucro de metodologia baseada em competências e habilidades. Inclusive as socioemocionais, baseadas em teorias do aprender a aprender quase hegemônicas entre os intelectuais que discutem a alfabetização fundamentada em teorias etapistas com recorte cognitivista, que dissociam das condições culturais e sociais do processo de alfabetização como desenvolvimento humano – baseado não em um currículo mínimo –, mas naquilo que a humanidade estabeleceu como conhecimento clássico.

Os grupos educacionais privados migram para a educação básica para pactuar a chamada “parceria público-privado”, que representa a sociedade civil organizada. Esta pactuação é composta por empresários nacionais e internacionais, que buscam lucrar com os recursos públicos. Isso se dá desde as diversas possibilidades de venda de assessorias de formação de professores e gestores, bem como apostilas, livros e *softwares* para planejamento, monitoramento e avaliação, com vista ao controle sob o gerencialismo do trabalho do professor. Nesse sentido, estas parcerias implicam um

³⁰ Mercadoria-Dinheiro.

Estado que reifica a acumulação capitalista e privatiza o direito à aprendizagem (Adrião *et al.*, 2015; Adrião, 2016, 2018).

A privatização da educação via capitalização não envolve aquisição de propriedade como ocorrera na década de 1990. Ela incorpora outras formas de concentração de recursos financeiros, sendo eles a exportação, investimento em bolsa de valores, a diversificação das formas de investimento dos grupos privados que abrange: recursos financeiros públicos pela prestação de “serviços”, investimento na bolsa de valores, investimento em agronegócios, e em financiar seus representantes em instâncias decisórias como o parlamento, provocando ameaça à segurança alimentar da população brasileira, item básico de uma sociedade regida pelos marcos civilizatórios: garantir alimentação a todos indistintamente. Nos diferentes grupos privados, observa-se um projeto societário excludente, tendo como marca a disputa pelo controle do fundo público entre as burguesias nacionais e internacionais (Rikowsky, 2017).

O gerencialismo importado do campo corporativo invade o estado para representar seus interesses e, assim, propõe o **Estado gerencial** “como uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas [para] redesenhar o acordo político-econômico entre capital e trabalho” (Newman; Clarke, 2012, p. 355-357), alterando profundamente as relações entre patrões e estado, sindicatos e as negociações salariais.

Conforme Clarke *et al.* (2007), as reformas estatais instauram um processo complexo de reestruturação e desregulamentação da força de trabalho, por meio da contratualização de serviços que antes eram exclusivamente do Estado. Separa-se, analogamente ao fordismo/taylorismo, comprador-fornecedor, mercados internos ou quase mercados, ao mesmo tempo em que oferecem a prestação e financiamento de serviços. A parceria, em princípio filantropa, como afirma no contrato, pactua a adoção do apostilamento pela aquisição. Ou seja, a compra de material didático, *software*, custo com pessoal, cópias, dentre outros recursos a serem disponibilizados pelo Município de Manaus.

A parceria que inicia filantropa do IAS com a SEMED/Manaus prevê, em seu contrato, a compra de material, assessoramento, entre outras despesas. Nessas outras relações de compra de serviços, observa-se o gerencialismo corporativo adentrando no campo das políticas públicas, como uma característica da nova ordem.

“Este intervencionismo especial debe ser entendido como lo que es: um conjunto de políticas condicionada y condicionantes, dependientes y creadoras de um sistema” (Laval; Dadot, 2017, p. 55). A esse respeito, Peroni (2020, p. 5) comenta:

A institucionalização do novo neoliberalismo tem uma dimensão política que envolve a concepção de Estado empresarial e governança corporativa; uma dimensão econômica que envolve a financeirização, a desassalarição e reformas pensionistas; uma dimensão cultural que propõe uma cidadania corporativa, despolitização e des-solidariedade. O foco principal desse processo de institucionalização é o empreendimento. É importante destacarmos que não se trata só do Estado empreendedor, é um Estado empresarial: ele não vai ser empreendedor do pequeno empreendedor, ele vai ser o Estado empresarial no sentido de mercado.

Nota-se que, para o Estado empresarial, tanto a democracia cria obstáculos aos seus empreendimentos quanto o Estado provedor representa um grande peso às classes dominantes e ao capital financeiro. Ainda que a democracia seja de baixa densidade, pois a representatividade é muito cooptada pelo *lobby* que representa os interesses de grupos privados e seus privilégios, se tornou insuportável para as frações de classe burguesa nacional e o capital financeiro globalizado que conjuga diferentes atividades econômicas que se complementam, pois há empresas brasileiras que diversificam seus negócios, fornecem ao Estado, exportam e operam na bolsa de valores. Assim, aumentam seus lucros e buscam além das concessões e contratos, pois essa “nova” classe que comporta diferentes grupos e arranjos econômicos “[ela] não se contentar mais com concessões: ela quer o poder todo” (Lowy, 2016, p. 64).

A alfabetização, como parte da educação básica é alvo, pois, se antes era pelo liberalismo vista como símbolo de “civilidade”, agora é vista como símbolo de expropriação pelas corporações que antes atuavam somente em um ramo industrial ou agrícola, agora ofertam diversos serviços, como, por exemplo, o contrato entre SEMED/Manaus e IAS. Para efetivar esses programas, é preciso preconizar legitimidade pela anuência e incorporação das professoras e professores alfabetizadores. Dessa forma, a formação de professores e sua consequente adesão são o ponto-chave no campo da educação, da adesão da classe trabalhadora dependem os reformadores, para legitimação frente à sociedade.

4.2 Núcleo de significação 2 – A mistificação da alfabetização: pelas determinações do gerencialismo neoliberal na formação de professores alfabetizadores(as) em Manaus

Os documentos deste núcleo expressam a ideologia do gerencialismo decantada do neoliberalismo que defende um Estado gerenciador das atividades educacionais públicas e converge à reiteração do sistema econômico capitalista, assentado em uma sociedade de classes em que a alfabetização oferecida à classe trabalhadora, antes vista como um símbolo de civilidade, cede lugar para o pragmatismo de uma cidadania do consumidor, em que os direitos sociais são vistos como barreira para avanço dos mercados. Dessa maneira, institui-se parâmetros mínimos que requerem uma formação básica para os professores.

O gerencialismo na formação de professores implica em executar um passo a passo típico das pedagogias pós-estruturalistas do “aprender a aprender”, que têm como unidade a formação do professor para se inserir na escola feita para a classe trabalhadora. Ela continua sendo espoliada, entretanto, cabe aos pesquisadores esboçarem as razões para questionarmos as construções sociais que naturalizam a barbárie social. Dessa maneira, questiona-se a simplificação da formação do alfabetizador(a), ao instituir uma ideologia que parcela o desenvolvimento infantil, e a burocratização do trabalho por meio de manuais, apostilas, preenchimento de fichas orquestradas sob a fachada de um trabalho estruturado, sobretudo, sem oferecer um conjunto de infraestrutura física e pedagógica. Desconsidera-se o contexto histórico e social das crianças da periferia da cidade de Manaus, pois pressupõe-se, conforme a teoria pedagógica adotada, que as crianças possuem as mesmas objetivações, destacando a idade cronológica, em vez de pensá-las em termos de desenvolvimento do psiquismo, possibilitado pela interação cultural em um ambiente escolar preparado.

O gerencialismo, sob seu viés neoliberal “assessorando a educação” como uma preocupação da sociedade civil, contudo, na prática, são empresários que prestam serviços ao Estado e buscam, além dos seus ganhos em outras atividades comerciais, abocanhar os impostos que se convertem em dinheiro público. Tais impostos se convertem em recursos públicos que, para tais grupos privados, são vistos como dinheiro líquido trocado por cesta de serviços (mercadoria), que incluem a formação

de professores(as) alfabetizadores(as) para efetivar seus ideais, como podemos analisar no quadro 8:

Quadro 8 – Documento nº 1: Contrato dos serviços do Instituto Ayrton Senna pela SEMED/Manaus: Programas contratados

Programa Se Liga	Visa a alfabetização de alunos com distorção idade/série matriculados na 1ª fase do ensino fundamental.
Programa Acelera	Visa a correção da distorção série/idade e propicia o fluxo escolar.
Programa Fórmula da Vitória – Língua Portuguesa	Consiste em uma proposta pedagógica adequada à alfabetização plena de estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Seus objetivos são: ampliar a competência e a eficiência, tanto na comunicação oral quanto na comunicação escrita, ajustar as competências e habilidades de leitura e escrita do aluno no nível de sua escolaridade.
Programa Fórmula da Vitória – Matemática	Visa atender os jovens que, de alguma forma, ficaram à margem da matemática escolar. O objetivo do Programa é desenvolver a proficiência matemática nos alunos, para conquistarem autonomia e continuarem seus estudos no fluxo escolar. Para isso, a perspectiva metodológica para o ensino da Matemática na proposta do Programa é a da resolução de problemas, o que significa criar situações de problematização constantes, incentivando o aluno a refletir, pensar por si mesmo, persistir etc.
Gestão da Alfabetização	Visa levar para as redes públicas o ensino, por meio da formação dos profissionais da rede, o conceito de alfabetização integral, com referenciais pedagógicos que respeitam os currículos e métodos de alfabetização adotados pelas escolas, aliado à cultura de gestão, que inclui ferramentas de monitoramento e avaliação da aprendizagem. A meta é a melhorar a alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática.
Para saber mais	Visa promover a recuperação da proficiência em Língua Portuguesa a alunos matriculados do 3º e 5º ano do ensino fundamental, que apresentam desempenho acadêmico em leitura e escrita abaixo do esperado e não estão com distorção série/idade. O Programa é baseado na ampliação da linguagem oral das crianças, por meio da leitura de textos variados, de jogos da linguagem, jogos de ortografia, produção escrita de pequenos textos e revisão dos textos produzidos para tomada de consciência de sua produção.

Fonte: Elaborado com base no Termo de Convênio nº 17/2014, entre o IAS e a SEMED, com vigor de 30/12/2018 até 31/12/2022.

As reformas da década de 1990, inspiradas no neoliberalismo, são atualizadas pelo gerencialismo do trabalho, que utiliza como mecanismo de privatização o trabalho, visto como atividade que não pertence ao professor enquanto profissional. Entretanto, não se pode esquecer que nossa história da educação é marcada por lutas de muitos educadores comprometidos com uma sociedade mais justa.

Ainda que a formação dos professores seja narrada para a replicação daquilo que fora planejado pelos institutos, sua adesão, assim como todo projeto de

sociedade, depende do engajamento do professor, ainda que haja o parcelamento do trabalho e sua extensa burocratização, que supõe a escola desempenhar um papel análogo à linha de produção. Cabe ao professor a decisão da direção que dará ao seu trabalho e, ao concebê-lo em sua natureza imaterial, o realiza na direção da humanização. Ainda que o direito à educação seja substituído pela ideia massiva de “mercadoria”, e o estudante um cliente, que recebe um produto “pronto”, mínimo, voltado para as avaliações de larga escala.

Ao colocarmos tais mudanças em perspectiva histórica, desvela sua natureza provisória, o que interpela a classe trabalhadora, sobretudo o coletivo pensar em outra perspectiva de sociedade, fora dos pressupostos de preparar os alunos para um desempenho pontual, que nem indica qualidade de ensino, nem qualidade de aprendizado, pois o desenvolvimento do psiquismo não pode ser medido de forma isolada, sobretudo ao mensurar, na avaliação de larga escala, o reconhecimento de fonema e grafema centrado na sílaba, já que o eixo textual fora medido somente na primeira versão. A avaliação em larga escala centrou a responsabilidade do Estado no professor e, assim, justifica a atuação de empresas para assessoria pedagógica. Na visão de Shiroma (2018, p. 95):

A vedete, agora, é a avaliação, mas o alvo continua sendo os professores. A publicação de resultados nos testes e o debate sobre os indicadores alimentam o discurso sobre as falhas. Dentre as possíveis soluções, pense nas que produzirão os resultados esperados pelos avaliadores. Empresas de consultorias se proliferam vendendo receitas e expertise, numa lógica simples de que se salvaram empresas da crise, salvarão as escolas.

Entretanto, há diferentes escalas de consumo, inclusive no serviço que é pago. A ideia corrente de que o pago é melhor corrobora para a naturalização da privatização do direito no sentido de sua restrição. Então, a ideologia de que os empresários irão salvar as escolas, ao elevarem seus resultados por meio de uma metodologia, de que a chave dos problemas são os professores e suas falhas serão corrigidas pela formação e monitoramento, provoca uma tensão entre os alfabetizadores. Uma ação defensiva por partes de muitos professores, que pedem para não serem lotados nas turmas que farão avaliação de larga escala, pois, diante da atmosfera de pressão, quer pelas recompensas bonificadas com 14 salários, quer pela gestão escolar que compete com outras unidades escolares como uma das formas de se manter frente à gestão, os professores sentem o peso, além de sua responsabilidade em entregar o resultado de crianças aptas para realizar a avaliação em larga escala.

Dessa forma, ao atribuir a responsabilidade exclusivamente ao professor, enquanto indivíduo, a dimensão da coletividade perde tanto em termos de trabalho quanto em termos de organização da categoria por melhores condições de carreira, requerendo, na mesma proporção, a formação política pela via sindical e a organização experimental de outras formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem e, não obstante, observa-se muitos casos de professores em um quadro de adoecimento provocado pelas reificações ocorridas no trabalho. Nota-se que a formação dos trabalhadores em educação constitui uma via de coerção do neoliberalismo, atualizada pela chamada terceira via, composta pelos empresários preocupados em representar a “sociedade civil”, ao passo que endereça seus interesses ideológicos, portanto, econômicos e políticos.

Despreza-se, assim, na natureza da educação pública, frente aos avanços com a ampliação ao acesso e de que o desafio da qualidade da educação depende também das condições de trabalho, dentre elas, a perspectiva pedagógica para subsidiar a alfabetização, sobretudo pelos efeitos da desigualdade social.

A desigualdade social transformada em desigualdade cultural, observada em um contínuo **centro-periferia**, em que quanto mais a periferia é pauperizada, mais as escolas em seu entorno são pauperizadas em condições básicas de água, esgoto, asfalto, quadras públicas, bibliotecas, praças, refletindo na arquitetura da escola, análogo às casas ao redor: apertada, improvisada, sem quadra de esporte, sem biblioteca. Ou seja, privatizar a educação básica não elimina por si só uma sociedade dividida entre classes e apartada por uma profunda desigualdade social, tampouco eleva a qualidade da alfabetização.

Os complexos processos que requerem uma formação em uma direção oposta ao oferecido pela formação do IAS entendem que as mediações culturais provocam o pensamento de desenvolvimento e inauguram uma segunda natureza, em que a cultura acumulada pela humanidade precisa ser incorporada pelo indivíduo como uma experiência social e intrapsíquica, diferentemente do professor responsabilizado pelo seu trabalho individual, capturado pela política de prêmios.

Se, por um lado, há um quadro de desmobilização coletiva, quer pelo sindicato, quer pela pressão ideológica que divide os professores, há, também, uma organização no espaço da pós-graduação que obtém alguns resultados, dentre eles, a objetivação desta tese, como forma de entender que, se a formação do professor tem por base a

reprodução de passos, e não aportes teóricos que permitam compreender as amplas relações sociais, isso condiciona, mas não necessariamente determina a forma como os professores planejam seus objetivos no processo de alfabetização, pois não podemos ignorar a criatividade humana para as revoluções ao longo da história da humanidade.

A proposta atual que se alfabetiza diz respeito à forma de participação social, caracterizada pela baixa densidade democrática, tanto na representação dos interesses da maioria quanto pelas condições de carreira em que estão imersos os professores manauaras, pois os resultados da avaliação se dão por manobras, desde fechar o ensino noturno até familiarizar as crianças na metodologia da prova em larga escala.

A tensão entre o que é público e o que é privado tem como fundo a crise estrutural do capitalismo que, no esforço de não colapsar, substituiu a estratégia do pós-guerra de um estado de bem-estar social nos países centrais com o fordismo/keynesianismo. Contudo, nos países periféricos, em que o mal ensaiado em *welfare state* é sombreado pelo fordismo/Estado desenvolvimentista, onde as “estratégias são o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a Terceira via” (Peroni, 2003, p. 1), para difundir sua ideologia e germinar um ambiente cultural de mitigação das contradições sociais, sobretudo pelo aprofundamento da desigualdade social. A terceira via defende a crise fiscal para justificar e imprimir a reforma do Estado. Entretanto, se entende a reforma como “parte de um movimento maior”, em que reformar o Estado favorece o capitalismo e a crise provoca mais lucros a grandes grupos privados (Peroni, 2003).

As reformas estatais pouco se relacionam com a crise fiscal, pois se dão muito mais para readequá-las às expectativas do capitalismo, uma vez que “reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”, tese defendida amplamente por Bresser Pereira na década de 1990 e incorporada pelo governo brasileiro (Bresser Pereira, 1997, p. 11).

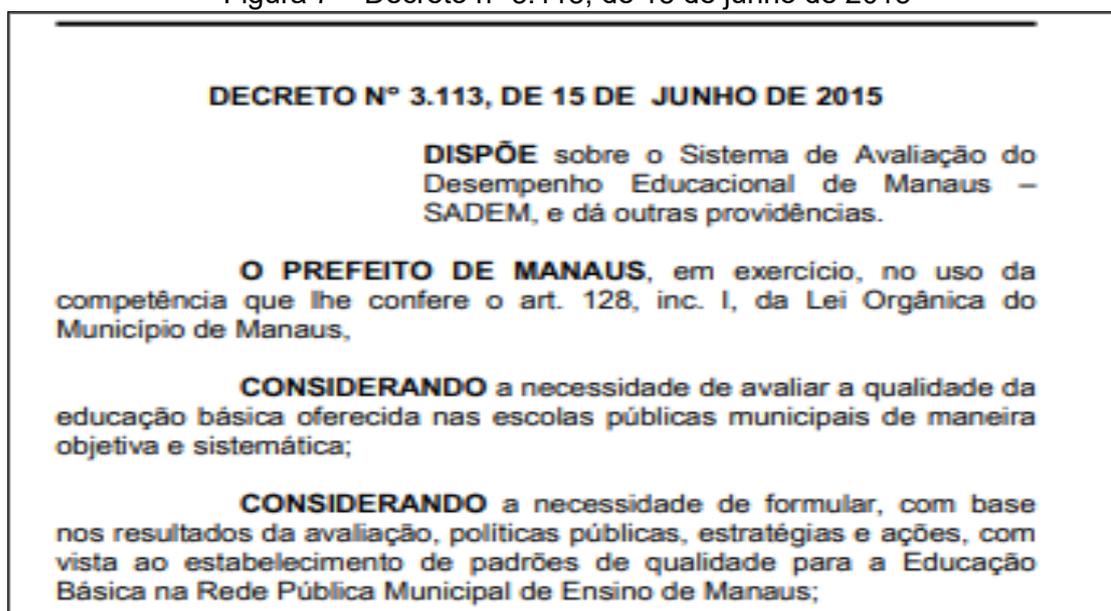
Mediante o cenário que se aprofunda, deixa de ser interessante ser empresário exclusivamente da indústria, pois envolve custos e pagamentos de impostos e direitos sociais trabalhistas. Assim, adentar no “mercado educacional” se torna mais interessante e lucrativo, já que se utiliza a estrutura física e pessoal para efetivar sua ideologia e expandir os lucros com o ganho de recurso público transferido sem ônus

e custos fixos para fundações e institutos. Prestar assessoria para o Estado virou um negócio atraente para os empresários nacionais e internacionais, um cenário que impele uma questão: Como competir com essas fundações e institutos? Questão para a qual não temos uma resposta imediata, dada a complexidade e a necessidade de debulhá-la. A seguir, se examina o papel de mistificação da avaliação, como são apropriados debates outrora construídos para qualificar a educação pública brasileira sendo convertidas em instrumentos de medição que qualificam a educação neoliberal.

4.3 Núcleo de significação 3 – A mistificação da avaliação: qualidade da alfabetização para quem?

Observa-se a partir de 2015, a avaliação é sistematizada e normatizada pelo Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional de Manaus (SADEM) (Figura 7). Inicialmente, os debates intelectuais referendavam uma avaliação sistemática, contudo, era uma avaliação no sentido de se apropriar dos resultados para realinhar novas decisões sobre como potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Porém, ocorreu exatamente o contrário, sendo tomada em seus indicadores para acirrar uma legitimidade de que são os gestores mais técnicos capazes de atuar dentro das regras estabelecidas para melhorar o IDEB e, assim, conferir legitimidade para ampliar essa perspectiva de alfabetização entre os grupos privados.

Figura 7 – Decreto nº 3.113, de 15 de junho de 2015



Fonte: Diário Oficial do Município (DOM) (2024).

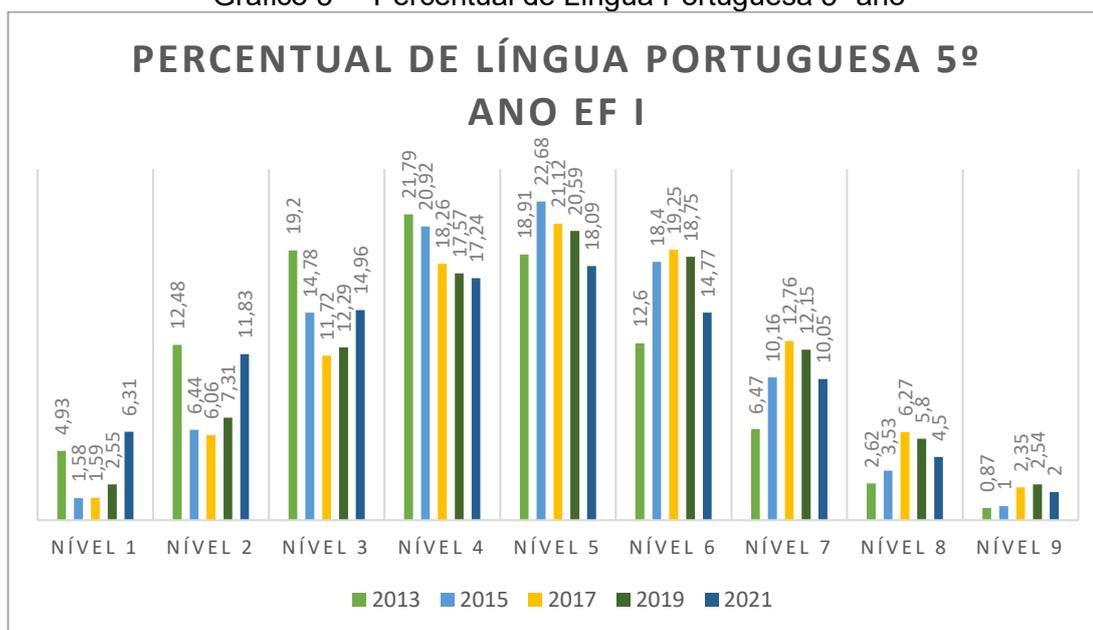
As possibilidades da avaliação constituem um mecanismo de acertos para uma política educacional mitigada em detrimento do exacerbado empenho de legitimar o grupo político à frente dos governos, pois ignoram interpretar os resultados no contexto da sua produção de avaliação.

Entende-se que o protagonismo da avaliação nas políticas educacionais brasileiras tem mais relação com as dimensões instrumentais como mecanismo de controle para dar legitimidade ao Estado, que oferece, em suas reformas políticas de austeridade, e responsabiliza as políticas sociais que requerem gastos e não dão resultados. Assim, buscam justificar a presença do IAS no caso de Manaus, na “conquista” de melhores resultados do IDEB, ocultando as relações ao invés de produzir a transferência de recursos públicos para o setor privado.

A proporção que atingiu o “protagonismo” da avaliação com essa intensidade, regularidade e amplitude se analisa somente pelas possibilidades de diagnóstico e regulação do sistema educacional, “mas sobretudo, pelo tipo de política educacional que se procura sustentar, pelo **projeto de nação** que se visa construir, **pelos valores que se privilegia** e pela subjetividade e identidade social que se institui na escola e na sociedade” (Sousa; Ferreira, 2019, p. 16, grifo nosso). Em meio às reformas no campo da educação, a avaliação foi guiada pelo traço da performatividade, caracterizando tecnologias políticas que regulam o desempenho dos sujeitos. Constituem mecanismo para “reformatar” professores, alterar seu papel social e mudar não só o que fazemos, mas também o que nós somos (Ball, 2002; Saviani, 2019).

À luz dessa compreensão, entende-se que os resultados abaixo representam o poder político dos reformadores na busca de legitimação, mas os resultados mostram que o maior desempenho ocorreu em 2015, no nível 5; daí para frente, os resultados caem contraditoriamente. O nível 1 foi igual ao de 2017 e o nível 2 foi sutilmente maior que de 2017. Esses dados requerem um exame contextualizado maior, sob pena de reforçar a tese de que as avaliações em larga escala se restringem a legitimar o poder mistificador dos reformadores (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Percentual de Língua Portuguesa 5º ano



Fonte: Elaborado conforme os dados do Inep, 2024.

Manaus está entre as dez capitais com melhor IDEB, mas oculta as manobras feitas para liberar alunos com baixo desempenho, faltosos e reduzir ao menor número para ser avaliado, pois não analisar criticamente esse resultado significaria admitir a aparente igualdade para todos, independentemente da classe.

As avaliações apresentam sua pseudoneutralidade no processo de validação e controle de acesso a oportunidades educacionais na trajetória escolar e os debates em torno da avaliação formativa e classificatória. A primeira avaliação formativa alinha as novas decisões pedagógicas voltadas para o ensino, e a segunda, classificatória, com a função de medir o desempenho para fins de eliminação. Contudo, as reformas disparadas na década de 1990 modificam substancialmente o sentido da avaliação educacional, ao reproduzirem as experiências de outros países. Assim, a avaliação toma proporção de larga escala e passa a orientar a avaliação escolar do currículo e das aprendizagens.

A dimensão que o poder (ideológico) da avaliação tem em quase todas as esferas da sociedade e seus efeitos são percebidos na política e na economia (Dias Sobrinho, 2000; Sordi, 2002). Nota-se que a avaliação em larga escala ganha centralidade ao se transformar em um instrumento de poder. No Brasil, a avaliação ascende como um “instrumento técnico a conferir credibilidade e legalidade às

medidas de caráter administrativo e político promovidos pela alta burocracia estatal” (Dias Sobrinho, 2000, p. 40).

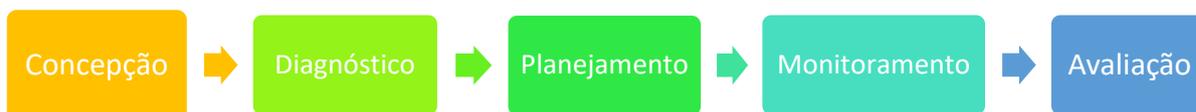
Manaus legitima o seu próprio sistema de avaliação (SADEM) em uma replicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ANA, a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mesmo as avaliações da Educação Superior, como o Exame Nacional da Educação Superior (ENADE) e a Avaliação da Pós-Graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), avança-se a competição entre os gestores públicos dentro das regras do jogo do poder.

A interpretação das diretrizes da ANA, apresentada pelo IAS, se materializou pelo documento de nº 13, que institui as diretrizes de planejamento a serem replicadas pelos professores alfabetizadores (PGA, IAS, 2018), a ser exibido pelo núcleo de significação 4 – A materialidade do PGA: para que te quero?

4.3 Núcleo de significação 4 – A materialidade do PGA: para que te quero?

A implementação da metodologia vendida pelo IAS inicialmente se apresenta como filantropa e, posteriormente, celebra um contrato que prevê “arcar” com os custos, o que significa comprar material pedagógico, paradidático, *software*, entre outros. Ele utiliza toda a estrutura física e de pessoal para abocanhar os recursos públicos, dentre eles, o dinheiro com a venda de sua cesta de produtos que se organiza desde a concepção até a avaliação. Conforme ilustra a Figura 8 a seguir, a proposta pedagógica do PGA gestada e implementada pelo IAS:

Figura 8 – PGA pelo IAS: organização pedagógica



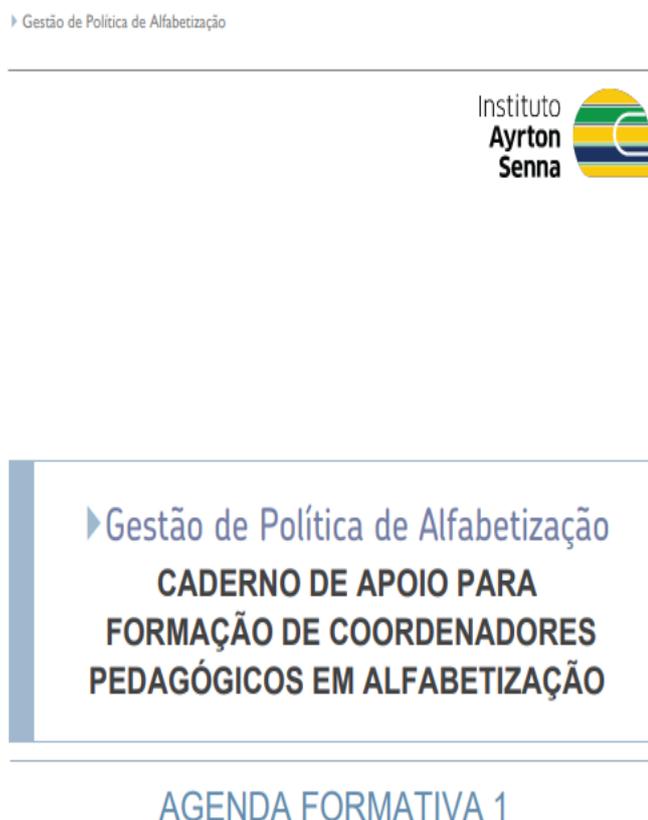
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos levantados (2024).

O PGA se caracteriza como uma das estratégias do terceiro setor. Há outros programas relacionados à alfabetização na cidade de Manaus, contudo, o PGA se destacou na gestão, pois se conecta diretamente com as avaliações internas e

externas à escola. O terceiro setor implementa a “política” fruto da “parceria” entre o público-privado, celebrada pelo contrato e, dentro deste, prevê a implementação do PGA, pois ele atende crianças que, em um futuro próximo, serão avaliadas.

Detecta-se que o “caderno de apoio à formação dos coordenadores pedagógicos de alfabetização” (Figura 9), exibido abaixo, expressa o encadeamento da política de alfabetização baseada na metodologia do IAS. Entretanto, o Instituto produz o material com as teorias convergentes aos seus propósitos, fornecendo para a SEMED realizar a formação por meio de uma coordenação específica com os pedagogos, assessores pedagógicos para “orientar” os professores em um esforço de monitorar os resultados, com vista à avaliação em larga escala.

Figura 9 – Caderno de Apoio à Formação dos Coordenadores Pedagógicos de Alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

No documento abaixo (Figura 10), em suas “recomendações”, há uma clara indicação a se aderir “a lógica” de organização, no sentido de seguir as diretrizes postas pelo IAS, em uma preparação para o resultado esperado.

O documento mostra que as diretrizes incluem a preocupação com o desempenho dos alunos na avaliação de larga escala, e muito da metodologia vai se voltando na direção de preparar as crianças para a Provinha Brasil.

Figura 10 – Documento nº 11: Diretriz de Formação de Coordenadores Pedagógicos em Alfabetização: Plano de Trabalho do PGA

> Gestão de Política de Alfabetização

Plano de trabalho

Cada agenda formativa se desdobra em duas partes. A primeira consiste na abordagem dos conteúdos relativos ao objeto de conhecimento e ao processo de ensino e de aprendizagem. A segunda aborda a análise do tratamento metodológico dado a esses conteúdos.

O plano de trabalho ao longo do ano seguirá essa proposta:

Agenda Formativa 1

Parte I – Ponto de partida: Teste Diagnóstico
Parte II – Metodologia de formação

Agenda Formativa 2

Parte I – Sequência didática: seu papel no ensino da leitura e da escrita
Parte II – Metodologia de formação

Agenda Formativa 3

Parte I – Sequência didática: reflexão sobre o sistema de escrita
Parte II – Metodologia de formação

Agenda Formativa 4

Parte I – Sequência didática: aprendendo a ler enquanto se lê
Parte II – Metodologia de formação

Recomendações ao formador

É muito importante, para alcance dos objetivos, que o formador tome para si as seguintes tarefas:

- Ter conhecimento da proposta e dos materiais da solução educacional Gestão de Política de Alfabetização.
- Estudar as pautas formativas para entender não só o conteúdo proposto, mas também a lógica de sua organização. Preparar o material, reproduzindo cópias e organizando equipamentos e espaço. Empenhar-se por ler o material sugerido no **Conheça Mais!**
- Coordenar os encontros formativos, atuando como parceiro experiente, buscando propiciar a interação dos participantes e a aprendizagem coletiva.
- Apresentar, no primeiro encontro, os objetivos e conteúdos previstos para todos os encontros (para que os participantes possam saber o que será tratado) e, depois, a cada encontro, o que está previsto para o dia. Isso ajuda, inclusive, o controle do tempo por todos, uma vez que conhecem a pauta, além de ser muito respeitoso para com o grupo saber antecipadamente o trabalho que será desenvolvido.
- Ao escolher o livro que será indicado na primeira atividade permanente da pauta, optar pela qualidade literária e pelo reconhecimento do autor. Se for usar apenas uma parte da obra, evitar cópia, ler diretamente da fonte. Nunca utilizar textos de autoajuda, por não fazer parte dos objetivos deste trabalho.

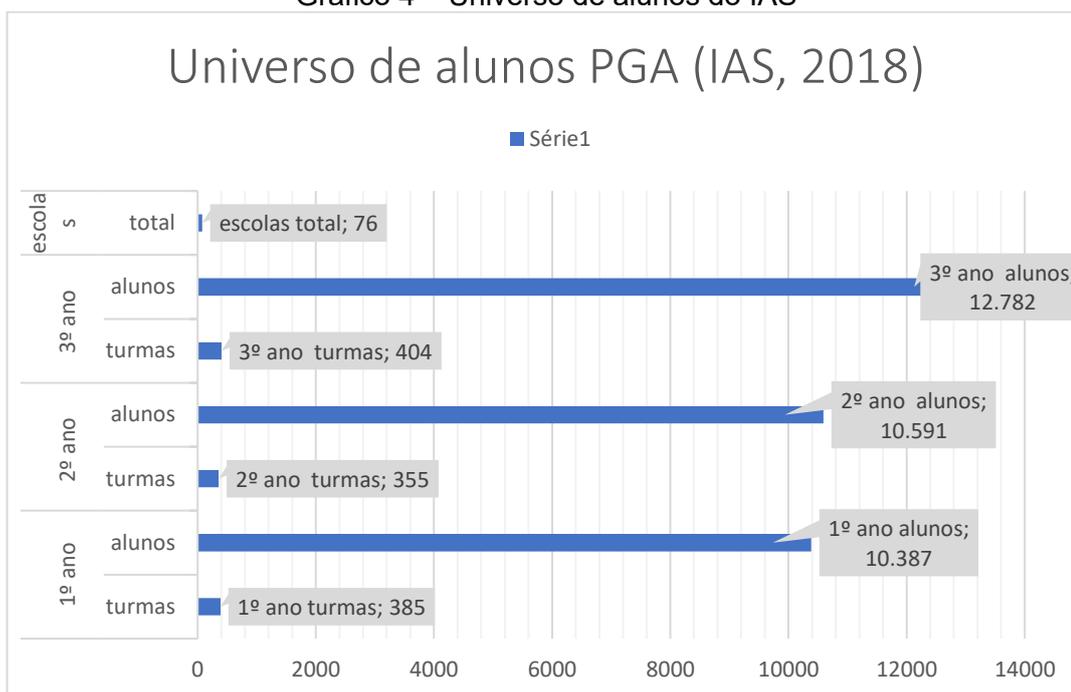
Fonte: Arquivo pessoal (2018).

O plano de trabalho apresentado massivamente aos professores alfabetizadores esboça a agenda de formação e destaca “ter conhecimento da proposta e dos materiais da solução educação Gestão da Política de Alfabetização”. O documento acima constitui uma evidência de que a política de alfabetização decanta como uma solução mágica do IAS, desconsiderando o contexto social em que se realiza o trabalho de alfabetizar, simplificando o aprendizado em uma sequência que faz o diagnóstico exibido pelo documento nº 12, que se caracteriza como uma espécie de fotografia do aprendizado dos alunos, quase um consenso no campo da alfabetização, na sequência da agenda sobre o papel da leitura e da escrita, seguido da sequência didática sobre a “reflexão do sistema de escrita” e, por fim, “aprendendo a ler quando se lê”.

Nota-se que a organização da metodologia de formação de alfabetizadores se pauta em uma das teorias difundidas na franja da ciência pedagógica, revelando que o Instituto se apropria do que é produzido nas universidades públicas, nos grupos de pesquisa, para concorrer a licitações e/ou contratos para prestar serviços com ganhos privados. O prejuízo vai desde a falta de investimentos em profissionais de carreira da SEMED, até o congelamento de salários e melhorias em estrutura física nas escolas, sobretudo nas periferias.

O gráfico 4 abaixo demonstra o universo de alunos por ano, e uma abordagem de enfrentar o problema isolado das demais relações materiais que produzem o aprendizado. Assim, a médio e longo prazo, a desigualdade antes social se adiciona à cultural; antes não havia vagas para todas as crianças, agora, ao que parece, não há qualidade de ensino para todas.

Gráfico 4 – Universo de alunos do IAS



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos levantados (2024).

A “política de alfabetização” do PGA atende 33.760 alunos. Entre o primeiro (385), segundo (355) e terceiro (404) ano do ensino fundamental I, em um total de 76 escolas, e de um conjunto de, aproximadamente, 500 unidades escolares e 227 mil alunos, distribuídos entre educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, sendo a 3ª maior rede de ensino do país, com um PIB *per capita* de R\$ 45.782,75 (IBGE, 2021) e uma população de 2.063.689 de pessoas (IBGE, 2022). A taxa de escolarização é de 94,2 entre seis e 14 anos e os anos iniciais registram 5,7 (IDEB, 2010), com 11.763 docentes no ensino fundamental e 757 escolas de ensino fundamental. O índice de desenvolvimento humano (IDH) é de 0,737.

São dados que colocam Manaus no centro dos interesses da nova social-democracia, na prática, não significam melhores condições de trabalho para os professores e investimento na infraestrutura das escolas e, portanto, de aprendizado das crianças. Obviamente, a depender da localização da escola, há um grau de investimento, assim, quanto mais à periferia, piores são as condições de infraestrutura e de pessoal para oferecer um ambiente limpo, organizado, para que todos se sintam bem.

O PGA se implanta sem alterar essas condições desiguais dentro da mesma rede de ensino público; dentre as desigualdades, destacam-se a falta de professores de educação física e quadra apropriada, bem como o número de alunos por sala. Vale

destacar, a título de comparação que os países que investem em educação pública têm um número de crianças bem menor que os praticados na rede municipal de Manaus, em média 30 crianças por sala.

Os amplos debates sobre a melhoria da educação no campo científico dão conta de que esses elementos condicionam o processo de alfabetização. Ademais, o resultado positivo do IDEB se explica, em primeiro momento, pela “bonificação” com o 14º salário e uma série de homenagens para levantar o moral dos alfabetizadores(as), mobilizando o engajamento. Entretanto, nota-se o resultado aparentemente positivo, que revela o desempenho pontual, à medida que se deixou de usar o recurso do IDEB para dar o abono; logo, apareceu o reflexo das condições em que se produz a classe trabalhadora.

Notoriamente compromete a escolarização das crianças oriundas da classe trabalhadora, que depende exclusivamente da rede municipal para nutrir a expectativa de melhorar as condições de vida por meio da educação, ainda que se saiba que, para construir uma mínima mobilidade social, a alfabetização tem sua relevância, e já permite a continuidade qualitativa nos anos escolares seguintes.

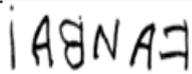
Os recursos financeiros para a educação aumentaram e, na mesma proporção, cresceu a disputa entre os grupos da nova social-democracia para tomá-los, além de defenderem, de um lado, a diminuição dos impostos aos empresários e, por outro, criaram institutos e fundações para direcionar a cota dos impostos recolhidos. Por fim, se ocupam de abocanhar os recursos financeiros que constituem o fundo público.

Depreende-se que o PGA constitui a materialização de uma face das relações econômicas, nas quais a política pública que substitui o neoliberalismo representado pela antiga social-democracia na defesa das privatizações cede lugar a uma nova social-democracia, conhecida como terceira via ou público não estatal, que defende as soluções educacionais, utilizando como estratégia para justificar a atuação do terceiro setor.

Ambas têm em comum uma concepção de um Estado mínimo regulador das políticas sociais em que ele não mais as executa, e sim passa a gerenciá-las, em razão de serem vistas como responsáveis pela crise econômica, ao gastar com as políticas sociais. Isso é o cerne da “justificativa” da terceira via: propor as parcerias público-privadas. Convergem para defender a atuação da sociedade civil no Estado e divergem quanto à metodologia e à área de atuação.

A implicação disso é que a nova social-democracia se apropria dos debates científicos para dar legitimidade e justificar sua atuação. Assim, adotam o diagnóstico como mapeamento das concepções da língua escrita propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), também utilizadas nas avaliações da alfabetização (ANA, SAEB), conforme a figura 11 abaixo:

Figura 11 – Documento nº 6: Diretriz para efetivar o diagnóstico

Garantir os dois processos de aprendizagem da escrita: o domínio do sistema de escrita alfabética e a leitura e produção de textos.			
A CRIANÇA NÃO SABE LER			
			
Como ela lê?	Como ela escreve palavras?	Nível de consciência fonológica?	Como ela escreve textos?
<ul style="list-style-type: none"> o Identificação de palavras baseada em forma visual, cujo significado pode ser feito por memorização. o Não atribui relação entre letras e a estrutura fonológica das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> o A criança pode misturar letras e outros sinais gráficos. o Usa uma quantidade aleatória de letras para escrever qualquer palavra. 	<p>Não reconhece que a palavra pode ser segmentada em partes menores.</p>	<p>Escrita de palavras não é passível de decodificação ou de inferência.</p>
<p>Criança precisa entender que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) as letras têm um nome; b) as letras representam um som da língua falada; c) as letras têm um formato: são pronunciadas em determinado lugar da boca e são escritas de determinada forma; d) as letras formam palavras, que tem significado. Podem ser reconhecidas nas palavras. As letras formam sílabas. e) é possível partir as palavras em "pedaços" distintos, em sílabas. As letras e sílabas aparece em várias palavras. f) tudo que está escrito foi escrito com uma finalidade. Tudo que está escrito pode ser lido e interpretado. 			
<p>Criança precisa desenvolver as seguintes habilidades: leitura/escuta de textos literários, leitura/produção de textos do cotidiano, consciência fonológica (consciência silábica), reconhecimento do princípio alfabético da escrita (relação fonema/grafema), reconhecimento do alfabeto, escrita do nome próprio.</p>			

Fonte: SEMED/Manaus, IAS, Programa Gestão de Política de Alfabetização (Manaus, 2018).

A saber, há críticas ao cognitivismo de fundo piagetiano, proposto pelas autoras sobre a psicogênese de Ferreiro e Teberosky, que recaem sobre a cisão entre significado e relações grafofônicas (letra e som), ao propor como alfabetização inicial entendida como domínio do princípio alfabético marcado pela consciência fonológica (Soares, 2021), em que se separam as relações ortográficas iniciais, sob alegação de que a língua portuguesa oficial oferece obstáculos, dada a sua estrutura formal.

O ensino da palavra com significado implica acessar o conhecimento e elevar o pensamento do nível inicial ao sincrético.

No caso da palavra, na alfabetização pela perspectiva histórico-cultural, se refuta a palavra oca, ao ler-escrever a palavra e não se apropriar do sentido, mas, no mínimo, manter as crianças no mesmo nível que estariam, sem depender da escola para se apropriar das formas de pensamento científico.

Dessa forma, manter as crianças na estrutura superficial da palavra a que enfatiza as relações entre som e letra sugere um aprendizado menor, que impactará todo o curso do desenvolvimento até o aprendizado na universidade, já que grande parte dos alunos relatam a dificuldade de acompanhar as formulações conceituais, requerendo exemplos, pois precisam operar por imagens. O acesso é por meio da leitura-escrita à estrutura profunda do texto, ao desafiar a criança a buscar o sentido da palavra, e não simplesmente as relações entre sons e letras em que a escrita não pode ser simplificada ao transcrever os sons da fala (Vygotsky, 2007).

O passo a passo do planejamento, em que se discrimina e simplifica a ação do professor alfabetizador, é baseado na pedagogia da competência, que formata o professor e altera a sua identidade, pois retira o fio condutor do seu trabalho, em que se realiza uma atividade para construir em cada indivíduo a humanidade acumulada (Figura 12). Reduz o professor alfabetizador à condição de um colaborador para manter os interesses dos países centrais na economia, na política e na ideologia em seu projeto societário que tanto expropria a classe trabalhadora.

Figura 12 – Documento nº 7: Diretriz de planejamento a ser replicado pelos professores alfabetizadores (PGA, IAS, 2018)

Planejamento: a criança não sabe ler		2ª quinzena de agosto 2019			
Eixos	Conteúdo	1º encontro - 3ª sem	2º encontro - 3ª sem	3º encontro - 4ª sem	4º encontro - 4ª sem
Oralidade 15 min	Conto/canção	Atividade: retomar o conto lido	Atividade: retomar o conto lido	Histórias de mistério	Cantigas que todos sabem
Leitura/produção textos cotidianos 30 min	Elaborar lista com apoio em folheto informativo e em rótulos	<ol style="list-style-type: none"> Explorar palavras de folheto informativo (verduras e legumes). Colocar na lousa a lista para apoio dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> Elaborar uma lista com os nomes de três produtos que a família compra. Colocar uma lista na lousa para cópia da lista final. 	<ol style="list-style-type: none"> Elaborar lista com nomes de produtos de limpeza encontrados na escola. Colocar lista na lousa. Alunos copiam o texto. 	<ol style="list-style-type: none"> Apresentar embalagens de leite. Alunos procuram descobrir qual a marca e onde está escrito o nome do produto.
Sistema de escrita alfabética 30 min	Jogos com Letras Silabas Palavras Alfabeto	<ol style="list-style-type: none"> Jogo: Qual é a letra? Alunos recebem letras do alfabeto móvel. Professor chama uma letra. Alunos falam o nome da letra. Observação escrita na cozinha: rótulos e embalagens de produtos usados. 	<ol style="list-style-type: none"> Em grupos, alunos montam os nomes de todos do grupo, com alfabeto móvel. (20') Colocar na lousa uma lista de nomes de frutas para análise: - palavra maior/menor; - número de letras; - letra inicial. (10') 	<ol style="list-style-type: none"> Completando o alfabeto (duplas). Observação de escrita na escola: análise do quadro de informações. (15 min). "O que está escrito? Para quem?" 	<ol style="list-style-type: none"> Bingo. Alunos recebem cartelas com letras. Professor retira uma letra e mostra. Quem tiver, assinala na cartela. Alunos recebem silabas soltas para formar palavras.
Consciência fonológica 15 min	Consciência silábica/fonêmica	<ol style="list-style-type: none"> Contar oralmente o número de silabas de palavras com apoio em imagens. Destacar os sons da 1ª silaba nas palavras. 	<ol style="list-style-type: none"> Contar oralmente o número de silabas de palavras, com movimento, ritmo. Destacar uma silaba das palavras com apoio em imagens. 	<ol style="list-style-type: none"> Colocar um poema na lousa. Leitura em voz alta com os alunos, respeitando o ritmo. Contar as silabas. "Minha terra tem palmeiras", de Gonçalves Dias. 	<ol style="list-style-type: none"> Colocar na lousa diversos trava-linguas. Explicar para os alunos. Alunos treinam para falar. Explicar o som que se repete.
Textos literários 20 min	Contos	O leão, a vaca, a cabra e a ovelha	Lenda do boitatá	Contos de assombração	Leitura em voz alta de uma cantiga popular.

A aparência do planejamento detalhado “facilita” o trabalho do professor e oculta as formas do capitalismo e suas diferentes estratégias para se alterar o governo por meio do voto no regime democrático, mas se mantém no Estado e dele subtrai seus interesses econômicos.

Por estes modos, monitoram o trabalho do professor alfabetizador com um grau de burocratismo como mecanismo de controle do tempo, essencial para a formação científica, estabelecendo os parâmetros pedagógicos consoantes com o ideário do terceiro setor que, em nome das reformas, altera a forma de trabalho dos professores (Figura 13).

Figura 13 – Documento nº 8: Diretriz de monitoramento das ações dos alfabetizadores

Monitoramento da aprendizagem				
1º passo Diagnóstico	2º passo Definição de metas	3º passo Determinar os objetivos específicos. Relacionar aos objetivos gerais	4º passo Atividades a serem executadas, tendo em vista as práticas de linguagem	Avaliação/ acompanhamento
<p>Diagnóstico: Nível de conhecimento do sistema de escrita alfabética apresentado pela produção da criança:</p> <p>a) <u>Pré-fonológico</u> (pré-silábico, <u>pré-fonético</u>) b) Fonético, fonológico ou silábico c) Alfabético d) Ortográfico</p>	<p>Determinar o nível de conhecimento esperado ao final de cada período.</p> <p>Objetivo geral Apresentar a idéia central de um trabalho pedagógico, descrevendo também sua finalidade, ou <u>seja_n</u> objetivo geral é levar o aluno para a fase seguinte.</p>	<p><u>Detalhar os</u> processos necessários para a realização do objetivo geral.</p> <p>Objetivos específicos: Servem como um guia do conteúdo que será abordado no trabalho. Cada fase tem um conjunto de competências e habilidades que precisam ser dominadas para o aluno avançar, no domínio das práticas de <u>linguagem oralidade</u>, leitura/escuta, produção (escrita e <u>multissemiótica</u>), análise <u>linguística/semiótica</u>.</p>	<p>Determinar um conjunto de atividades que propiciem o desenvolvimento de cada uma das habilidades selecionadas</p> <p>Determinar a distribuição do tempo de cada disciplina de acordo com o esperado no 1º passo.</p> <p>Explicitar metodologias para que o conteúdo seja de fato aprendido</p>	<p>Estabelecer critérios de avaliação.</p> <p>Registro do avanço de cada criança, tendo como base as habilidades esperadas.</p>

Programa Gestão de Alfabetização – IAS/SEMED Sueley Amaral, ago 2019

Fonte: Ficha de monitoramento (2024) (Manaus, 2018).

Observe-se que o burocratismo das fichas a serem preenchidas tem como foco a subtração do tempo de qualidade, para pensar o trabalho do alfabetizador em outros parâmetros. Isso exige destes uma busca de formação sem esperar pelo Estado, que

trata o professor análogo a um trabalhador fabril, que executa uma tarefa sem pensá-la como atividade transformadora de si e daqueles que dela participam (Figura 14).

Figura 14 – Documento nº 9: Ficha de acompanhamento mensal PGA (2024)

SEMED MANAUS																						
ACOMPANHAMENTO MENSAL - PROGRAMA DE GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO MES:																						
ESCOLA MÚL:				INEP DA ESCOLA:																		
MATRÍCULA INICIAL:			MATRÍCULA FINAL:			TURMA:			FALTA DO PROF. JUSTIFICADA:													
DIAS LETIVOS PREVISTOS:				FALTA DO PROF. NÃO JUSTIFICADA:																		
ALUNOS	Nº Para Casa NÃO Feito	Nº Livros Lidos	Nº Não Justificada	Nº Justificada	Nº Doenças	Nº Dificuldades de deslocamento	Nº Questões sociais e culturais	Nº Questões pessoais	Nº Falta de apoio familiar	Nº Trabalho infartil/sazonal/familiar	FALTA/ALUNO	MOTIVO DE FALTAS JUSTIFICADAS	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	PROFICIÊNCIA EM L.PORTUGUESA				PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA			
															N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
13																						
14																						
15																						
16																						
17																						
18																						

Fonte: Ficha de acompanhamento mensal do PGA (2024) (Manaus, 2018).

Enfatizam a preparação para as avaliações de larga escala que compõem uma organização pedagógica, mas ignoram as condições objetivas das crianças e de trabalho do professor, pelo grande número de crianças em salas pequenas e desconfortáveis (Figura 15).

Figura 15 – Documento nº 10: Caderno de Orientação sobre como preparar os alunos para responder a Prova Brasil

3º ANO **10**

EXEMPLAR DO PROFESSOR
Secretaria Municipal de Educação de Manaus

ITEM – EXEMPLO

Professor(a), inicie mostrando aos estudantes o item-exemplo. Para facilitar, pode utilizar o quadro e pincel reproduzindo o item e o momento de marcação.

Leia para os estudantes **TODAS** as frases em que aparece o megafone, inclusive as alternativas. Caso necessário, repita a leitura, mas avise que quando iniciarem a aplicação, só poderá repetir no máximo, **DUAS** vezes.

Ao fim, peça que os estudantes marquem a lápis com um **X** somente **UMA** alternativa.

Veja a figura.



1. Qual é o nome da figura?

(A) Abraço
(B) Palhaço
(C) Palhoça
(D) Telhado

Fonte: Caderno da Avaliação de Desempenho Escolar ((Manaus, 2018).

O conjunto de instrumento evidencia a atuação do IAS na SEMED/Manaus, revelando a disputa ideológica e econômica, por meio da “metodologia de gestão da alfabetização”, propondo aquilo que já fazia, entretanto, com a capa da seriedade e compromisso com os resultados.

É a austeridade em forma de política pública que se oferece à classe trabalhadora e uma das formas é alijar as universidades e os servidores públicos de

seu trabalho. A terceira via critica os gastos com alfabetização, acusando de não responder aos anseios da sociedade. Nisso, levantam a bandeira de que eles representam os anseios da sociedade de uma alfabetização melhor, porém, ocultando seus interesses econômicos de expandir para o mercado educacional.

A sociedade civil organizada pela terceira via, ao adentrar no “mercado educacional”, amplia as possibilidades de ganhos em dinheiro e aumentam suas margens de lucro pelos baixos custos com a “assessoria” oferecida e a isenção de impostos. Se valem do IDEB para se “legitimar”, ainda que se saiba que aumentar a nota nesta competição e não contextualizar os resultados não muda as condições de carreira e trabalho expressos pelas quedas do desempenho, pois o ânimo inicial dos professores alfabetizadores já não é o mesmo, visto que produzir tais resultados requer melhores condições de trabalho.

Depreende-se que a política de alfabetização é uma construção humana e, como tal, pode ser desconstruída. O primeiro passo é entendê-la como histórica e condicionada pela organização da classe dominante, que já entendeu que a alfabetização se tornou lucrativa para seus interesses econômicos, políticos e ideologia. Resta-nos buscar as formas de protagonizar nosso projeto de uma sociedade mais justa, e, portanto, menos desigual, e fazer da escola e do trabalho de alfabetização uma trincheira de resistência, pois a história nos ensinou que tudo é pensamento de um tempo e que absolutamente nada é eterno.

5 INTERNÚCLEOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS

Subsidiados pelo método histórico-dialético como fio que nos auxilia a interpretar a articulação dos núcleos, este nos faz progredir quanto à compreensão da vinculação das partes entre si (núcleos) em uma relação qualitativa e integradora dos internúcleos, à medida em que esses constituem um movimento mais totalizante. Os internúcleos trazem uma nova qualidade da análise, que surge como nova interpretação, na qual a realidade é apreendida pelo movimento dialético como unidade de fenômenos contraditórios.

Parte-se do princípio de que as significações são as objetivações das formas de produção das relações sociais, dentre elas, econômica, política e ideológica, compondo as ideias dominantes de uma classe sobre a outra. Logo, as significações expressas pelos documentos traduzem a particularidade do fenômeno da política de alfabetização em Manaus, mas não o reduzem a si mesmas. Esboçam as amplas determinações do sistema capitalista e suas complexas ramificações, desde as agências diplomáticas até os bancos, que aparentemente não têm interesse nos direitos sociais, e de fato não têm, assim como a sociedade civil organizada em grupos privados, que antes atuavam somente em uma determinada área, migram para disputar o recurso financeiro da educação pública, além das atividades comerciais que geram lucro.

Com efeito, a política de alfabetização revela sua relação particular-universal, ao evidenciar as conexões Mercadoria-Dinheiro Dinheiro-Mercadoria) M-D e D-M, em que a social-democracia se reinventa para manter seus interesses de classe social dominante e se vasculariza pela nova social-democracia representada pelo terceiro setor. Este que propõe a parceria público-privada para lucrar com os direitos sociais, transformando-os em mercadoria, e não mais com as privatizações das grandes instituições públicas, como ocorreu com a reforma administrativa (Bresser Pereira, 1997).

Entretanto, a política proposta pela social-democracia se manteve pautada na ampliação de novos mercados, com menosprezo dos direitos sociais e priorização dos lucros empresariais, que migraram para o campo da educação pela possibilidade de obter uma dupla vantagem. O lucro se dá desde a isenção de impostos ao lucro com

o ganho de dinheiro líquido com baixos custos para vender e implementar desenhos, metodologia e *softwares* relacionados à gestão, o currículo, o planejamento, a formação de professores, a avaliação e, por fim, o monitoramento do trabalho docente, sob as inspirações do gerencialismo neoliberal, que se alinha ao sistema capitalista e avança em todas as esferas da vida humana.

À medida em que se avança na compreensão dos condicionantes histórico-sociais do objeto investigado, se apreendem as mediações pelas quais a alfabetização se constitui como uma política que, em sua aparência, traz “avanços”, mas o oculta nas ramificações da disputa de projetos societários antagônicos, entre idealismo e materialismo. O primeiro alfabetiza para se inserir na sociedade sem perspectivas de profundas transformações. O segundo implica pensar a alfabetização como partes das revoluções em dois planos, o social e, depois, o individual, fruto de uma interação cultural, que clarifica o pensamento e vislumbra revolucionar a sociedade, para que possamos alcançar o reino da liberdade.

Historicamente, a alfabetização era considerada elemento de coesão para compor o Estado-nação, como forma de integrar as diferentes regiões do país e forjar uma unidade pela coesão. Mas, dessa maneira, sufocou outras milhares de línguas orais e se instituiu como ensino da língua oficial portuguesa como parte do processo de colonização.

Os debates sobre a melhor forma de ensinar a língua portuguesa se detiveram sobre a querela dos métodos nos conflitos sobre qual método alfabetiza melhor para a composição de um estado moderno brasileiro. Apesar disso, o contexto político do pós-guerra, em que o capital impulsiona o estado de bem-estar social – *welfare state* –, como forma de reconstrução dos países europeus, e se reorganiza pela correlação de força econômica, política e ideológica para ampliar novas formas de expandir mercados e gerar lucros.

Para os países da América Latina, logo se retiram as estratégias para subordiná-los pelo combate ideológico sobre as ideias progressistas para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Pactuam-se convênios, acordos em termos econômicos e ocorre, assim, a priorização de políticas sociais em conformidade com as recomendações das agências e bancos internacionais.

Entretanto, não o fazem sem o consentimento e aliança das frações da burguesia nacional, que vêm complexificando seus investimentos e atuando também

no mercado financeiro, logo interessada em explorar a classe trabalhadora para conjugar poder político, econômico e hegemonia ideológica.

O capitalismo, em sua gênese, busca produzir para a propriedade privada, para que alguns acumulem riqueza sobre a pobreza da maioria da população mundial. No entanto, como forma de organização da sociedade, mostra seus efeitos, principalmente no esgotamento dos recursos naturais provocados por grandes corporações privadas. A exemplo disso, temos a cidade mineira de Brumadinho, em 25 de janeiro de 2019, com o rompimento da barragem da Mina Córrego do Feijão com rejeitos de minério da empresa Vale S. A., que explora a retirada de minérios. Seja pelos resultados ou a mínima inserção social, os indivíduos com pouca escolaridade enfrentam grandes desafios, sobretudo analfabetos que encontram dificuldades para remuneração adequada às suas necessidades básicas.

Desse modo, retomam-se os “núcleos de significações” em um empenho interpretativo para esboçar as significações presentes na política de alfabetização como expressão da contradição entre capital e trabalho, em que se reorganizam novas formas de “justificar” as parceiras público-privadas na efetivação das políticas de alfabetização.

Ainda que no campo da educação as tragédias sejam silenciosas, entende-se que a alfabetização não é uma solução para todas as mazelas sociais construídas historicamente pela desigualdade social como reflexo do sistema capitalista. Mas sem ela, as formas de exploração escalam patamares análogos à escravidão e ameaçam as instituições democráticas. Esta ameaça tornou-se visível nos governos anteriores, nos quais retrocessos foram observados, inclusive pelo crescimento dos adeptos ao terraplanismo e movimento antivacina. Alfabetização, em última instância, é diferenciar o que é opinião e o que é ciência, pois entender um texto escrito é primordial para assegurar e cultivar o espírito coletivo.

A complexidade das relações de produção da vida material requer maior nível de alfabetização para operar frente aos processos de desumanização, com ferramentas próprias do pensamento conceitual, diferentemente das formas sincréticas ou elementares de pensar a vida material.

Os impactos das disputas entre empresários no campo da alfabetização quanto à oferta de serviços esvaziam os direitos sociais, sobretudo o direito a aprender para desenvolver como pessoa humana, e não como homem cuja única dimensão a ser

formada é aquela voltada para o trabalho análogo ao fabril, repetitivo e, portanto, pouco valorizado em termos de remuneração, associado ao alto grau de desumanização e suas consequências sociais.

Isso implica no próprio alfabetizador que, ao realizar o seu trabalho, transforma-se e por ele é transformado, seja na direção de emancipação ou na direção de desumanização, quando reproduz as recomendações do PGA. Em nosso entendimento, a alfabetização é para desenvolver a segunda natureza, pela qual a cultura exerce um importante papel, desenvolvendo o psiquismo e revolucionando a qualidade do pensamento.

Na prática, se observa o quanto a escola, ainda que “democrática”, se distanciou de sua função precípua de ensinar. É fato que a escola pública elitista brasileira formou os grandes quadros, entretanto, à medida que a escola de massa se implanta, a classe média se retira da escola pública, para se distinguir enquanto fração de classe burguesa e migra para as escolas privadas de qualidade variável. Logo, alcançam um nível de organização, ainda que saibamos que nem todas as escolas privadas são genericamente de qualidade.

O fato é que ocorre uma pauperização da escola pública de massa, dos que nela trabalham e dela dependem para alçar uma mobilidade social. Assim, se intensificam os interesses de classe irreconciliáveis, que aparecerão nos debates sobre aumento do percentual de investimento destinado à educação, o FUNDEF, e, depois, o FUNDEB, custo anual de qualidade por aluno. Aqui, temos os mecanismos de acesso à universidade que ampliaram a entrada de jovens da escola pública no ensino superior.

Todavia, o aumento de recursos públicos para a educação básica contraditoriamente provoca a migração dos empresários nacionais e internacionais ligados a institutos e fundações filantrópicas (que têm como meta lucrar com a venda de seus serviços em que a alfabetização é reduzida e elevar o índice do IDEB), para atender a critérios descontextualizados da avaliação em larga escala.

Em qualquer configuração de organização da sociedade, seja no escravismo, feudalismo e propriamente no capitalismo, o Estado manteve a desigualdade de classes sociais inaugurada pela propriedade privada e a liberdade de se apropriar de posses, sem que isso seja, necessariamente, um problema. Mitigou a exploração de uma classe sobre a outra, fazendo-a dominante sobre as formas de produzir as

relações sociais e tomar para si a acumulação expropriada do trabalho, sem que isso se configurasse como um problema ético.

O imbróglio do capitalismo em seu caráter enigmático sobre o produto do trabalho cria um fetiche sobre as determinações construídas sobre trabalho, que deixa de ser uma atividade transformadora da natureza e passa a ser valorado como uma mercadoria. Quanto a isso, Marx (2023, p. 147, grifo nosso) afirma:

O caráter misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também **a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre objetos, existente à margem dos produtores**. É por meio desse quiproquó que os produtos do trabalho se tornam mercadoria, coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais.

Qual a relação entre os alfabetizadores e os produtos do seu trabalho? Observa-se que os núcleos 1 e 2 mostram a parceria público-privado entre o IAS e a Secretaria, que estabelece novos parâmetros para a formação de professores alfabetizadores, posicionando-os na função de reproduzir um planejamento das suas ações pedagógicas. Colocam os professores à margem do processo e os transformam em mercadoria, o que pauperiza a profissão docente pelo viés fabril de produzir um trabalho que mais remete a um passo a passo descolado da sua natureza imaterial.

Mistificam a relação social do trabalho do alfabetizador como sendo melhor e com mais eficiência. Este tipo de mentalidade parte de empresários do terceiro setor, que são ou foram bem-sucedidos em suas empresas, e passam a transpor essa “experiência fabril” para a escola pública, atestada pelas avaliações internas e externas e a metodologia do PGA, presente nos núcleos 3 e 4. O que nos impõe uma questão: Por que esses grandes empresários não abrem escolas privadas?

Há três razões que gostaríamos de explorar. A primeira é que não sobreviveriam, pois, em um país periférico com uma economia dependente não há clientela. A segunda razão está no fato de que os empresários migram para o espaço público, atraídos pelo crescimento de recursos financeiros. Estes se apresentam em patamares nunca antes vistos, em razão, ao nosso ver, da conquista viabilizada pelas lutas dos movimentos sociais e pelo fortalecimento das instituições. A terceira razão se dá pois é muito mais lucrativo diante de uma economia periférica e financeirizada,

no sentido das especulações pela venda de papéis e utilizar toda a infraestrutura de pessoal física, objetiva e subjetiva do Estado, sem custos ou ônus.

Se a antiga social-democracia não conseguiu privatizar todas as instituições, como proposto a partir do ano de 1990, a nova social-democracia, propõem, em seu lugar, operar reformas educacionais para ocultar esse “quiproquó” oriundo da relação misteriosa entre capital e trabalho. Em uma sociedade capitalista, emerge o Estado enquanto violência organizada pela classe dominante para mitigar a exploração da classe trabalhadora, os recursos públicos, em sua forma de dinheiro, foram alçados à condição de mercadoria, trocada pela mercadoria PGA, que abrange planejamento, formação de professores, monitoramento e avaliação. Marx (2023, 147, grifo nosso) continua:

Já a forma-mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho em que ela se representa não guardam, ao contrário, absolutamente nenhuma relação com sua natureza física e com as relações materiais [dinglichen] que derivam desta última. **É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens** que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

O PGA é a expressão da alfabetização tratada como coisa objetificada, assim como o trabalho docente que reproduz o diagnóstico, o planejamento e a avaliação, como se fosse obter os mesmos resultados, como se todas as crianças estivessem sob as mesmas condições objetivas para a apropriação do conhecimento escolar.

Ainda que os resultados do IDEB posicionem Manaus entre as dez melhores capitais, é questionável a escola que se oferece para a classe trabalhadora desse país. Fica o convite de visitar as escolas da periferia e constatar que essa posição requer uma contextualização sobre a forma-dinheiro gasta com o universo de alunos atendidos e as condições de trabalho.

Entende-se que o tema não se esgota. É o começo de outros estudos, pois somente compreendendo os efeitos do projeto de sociedade em que indivíduos aprendem para se inserir no mercado de trabalho (sem desenvolver suas máximas capacidades), para transformar a si e o mundo em que vive, teremos uma compreensão profunda da realidade socioeducacional da cidade de Manaus. Tudo o que se viu na tese trata de construções humanas, de grupos de homens, empresários que tomaram para si os rumos da educação em seu insano projeto de lucrar com a educação, transformando-a em uma mercadoria que se vende, a depender da capacidade de consumo com os direitos sociais transformados em mercadoria.

Entendemos que a política de alfabetização PGA/Manaus em micronível integra a relação emaranhada e contraditória entre Estado, classe e capital, em que não há política social implementada de forma autônoma, com relação aos processos econômicos em nível macro. Nas suas constantes demandas, o Estado exerce três funções. A primeira na necessidade de apoiar o acúmulo de capital; a segunda em garantir as condições para a expansão contínua; e, por último, legitimar o modo de produção capitalista, pois ele próprio é uma criação do capitalismo.

Apesar disso, o capital, ao estabelecer o padrão de alfabetização, se faz contraditório, mas são os homens que o determinam. Ainda que não seja uma relação de causa e efeito, as mudanças dependem do nível de consciência sobre as implicações macro e microssociais das relações vascularizadas que o capital alcançou.

Embora seja tão fecunda a possibilidade de desconstruir qualquer que seja o padrão de ideias, valores e pensamentos, podemos constatar que, em diferentes momentos da história, as formas de pensamento se transformam. O que era considerado como absoluto e irrevogável torna-se obsoleto.

Dessa maneira, a história é um livro, no qual gostaríamos de mencionar e explorar duas possibilidades; uma cabe às agências de fomento, outra, a organização dos professores. A primeira cabe ousar financiar outras formas de alfabetização para atestar, na prática, outras possibilidades do ponto de vista do método, sobretudo na região amazônica. A segunda, de registrar que a tese trouxe elementos para entender as razões da implementação do PGA, o grau de alienação do seu trabalho como atividade criadora, e da provocação de transformar a sua consciência crítica individualmente, para que possam se organizar coletivamente e, para além disso, se emancipar, para que possam vir a transformar suas condições de trabalho, de carreira e de salário, o que sugere muita luta e organização. A todos os desafios postos, vamos avançar!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sustenta a tese de que a investigação e explicitação das determinações fundamentais do fenômeno das políticas de alfabetização no Brasil, em particular em Manaus, contribuem para o enfrentamento dos processos contraditórios, que constituem a relação mistificada e mistificadora entre economia, política, método e trabalho. Os reformadores liberais propõem políticas sociais de alfabetização baseadas nos interesses econômicos decantados de um projeto societário.

A política de alfabetização neoliberal aprofunda a desigualdade social que, inicialmente, é culturalmente marcada pela forte tendência de se converter em desigualdade econômica. Ao enfatizar as relações grafofônicas pela correspondência entre som e letra, constitui apropriação da “palavra oca”, sem significado social, diferentemente da perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2019) e da psicologia histórico-cultural (Vigostky, 2007). A primeira defende que a escola pública ensine os conhecimentos clássicos e considera a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013). Isto implica ensinar a palavra [texto] com significado, permitindo a penetração nas estruturas de significados sociais da escrita.

Ambas as ciências entendem que a formação escolar, especialmente a alfabetização, está para reproduzir em cada indivíduo o patrimônio genérico humano em que desenvolve as máximas capacidades humanas, opondo-se ao liberalismo e seu projeto societário excludente das possibilidades de humanização, em detrimento da barbárie, ao alienar o homem do trabalho como atividade criadora.

Retoma-se o objetivo geral de analisar as mediações constitutivas das políticas de alfabetização no Brasil, amparadas pelo materialismo histórico-dialético, que fornece uma contribuição ímpar para a educação, em especial para a política de alfabetização no enfrentamento teórico-metodológico da perspectiva dominante. Busca, de um lado, ocultar as contradições entre capital e trabalho e, de outro, fazer hegemonia do seu projeto societário, por meio da educação escolar estatal. E, assim, segundo Engels (2015, p. 315):

A propriedade estatal das forças produtivas não é a solução do conflito, mas abriga em si o meio formal, o manejo da solução. Essa solução só pode residir no reconhecimento efetivo da natureza social das forças das forças produtivas modernas.

Engels reitera a importância de “decifrar” as relações que espoliam os trabalhadores, fazendo-os permanecerem assalariados, proletários e a relação como o capital que não é revogada, ao contrário, é levada ao extremo. Observa-se uma repetição um tanto monótona, se não fosse a necessidade de ampliarmos a consciência sobre os processos de expropriação da classe trabalhadora. Em Manaus, nos últimos anos, assumiram as proporções de desumanização, pois, se a alfabetização não desenvolver a capacidade de penetrar no sentido de um texto, assume um viés pragmático e isto impacta nas sucessivas mediações culturais, tanto na continuidade dos estudos quanto na capacidade de pensar criticamente as mudanças sociais.

A educação é uma matéria fina, sofisticada e longa, que requer o ensino-aprendizagem. E, se não ocorre, também não desenvolve as formas elementares de operar por abstrações. Isso inclui a formação dos professores, no sentido de ampliação da consciência sobre si e sobre os outros, pois os incautos dizem: “é só mais uma mudança”, ou “não vejo nada demais nesse monte de formulários”. Mas são exatamente as “pequenas” reformas que ocultam o nível de alienação do trabalho. Quanto mais alienado se está do trabalho como atividade criadora, mais se é explorado. Dessa maneira, alimenta-se o capitalista e seus defensores. Essas forças permanecerão atuantes apesar de nós, contra nós e continuarão a nos dominar.

A contribuição da tese é modesta, mas também necessária para fomentar outras pesquisas e, assim, contribuir para a formação de professores quanto ao entendimento de que nossa subjetividade é produzida a partir das relações objetivas e está conectada com as dimensões econômica, política e ideológica, em nível macro e micro. O fenômeno da política de alfabetização efetivada na rede municipal revela essas relações emaranhadas do capitalismo, que têm como foco drenar recursos públicos e alinhar a educação básica à sua ideologia. No entanto, é histórica, e como nada é eterno, as formas de pensar a sociedade partem de construções humanas e, portanto, são passíveis de transformação.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. (org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2023.
- ADRIÃO, T. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2009.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Nova York: Open Society, 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; PENTEADO, M. E. L.; ALFREDO, R. A. Totality, historicity, mediation and contradiction: essential categories for the analytic movement in research. *In*: TANZI NETO, A.; LIBERALI, F. C.; DAFERMOS, M. (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change**. New York: Peter Lang, 2020.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299- 322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222- 247, 2006.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRÉ, T. C. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: uma abordagem etnográfica. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 9. ed. São Paulo: Boitempo. 2007.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

APLLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

ARANHA, R. da S. L.; OLIVEIRA, S. S. B. de. Agenda do Banco Interamericano de desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e195438, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162635/156472>. Acesso em: 20 set. 2022.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho (1897-1970), escritor de e sobre literatura infantil e juvenil. *In*: MORTATTI, M.R. L. *et al.* (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 169-194. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-12.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BORGHI, R. F. Incidência do setor privado na dimensão do currículo da educação básica (2005-2015). *In*: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. (org.). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015)**. Curitiba: CRV, 2018.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, p. 958-983, 2018. DOI: 10.14393ER-v25n3e2018-7. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BOTO, C.; GUIRÃO, N. C. F. A cartilha maternal, a cartilha do povo e a caminho suave: três perspectivas sobre a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 12, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/399/291>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BOTO, C. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jxhVX3NN5mKdMBCCnfzgn6n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regimen%20de%20inspec%C3%A7%C3%A3o%20official..> Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.941, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931e. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETA%3A,normal%2C%20o%20ensino%20da%20religi%C3%A3o.> Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 11 de abril de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931f. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 11 de abril de 1931**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931g. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 1999a. 394p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional**. Brasília, DF: MEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 1999c.

Brasil. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília, DF: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999d.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão preliminar. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Portaria nº 1.460, de 1º de agosto de 2019. Revoga expressamente as normas referentes aos colegiados extintos em decorrência do disposto no Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 152, p. 283, 1 agosto de 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.460-de-1-de-agosto-de-2019-209513061>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.461, de 15 de agosto de 2019**. Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Brasília, DF: MEC, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019d.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

CALDAS, C. O. L. **A teoria da derivação do estado e do direito**. 2013. Tese – (Doutorado em Filosofia e Teoria do Direito), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMARGO, R. M. P. **O desmonte da política de formação de alfabetizadores da SEMED Manaus**. 2022. Tese – (Doutorado em Educação na Amazônia), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Revista Aurora**, Marília, v. 2, n. 1, p. 37-46, 2008. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1192>. Acesso em: 11 mai. 2022.

CARREIRÃO, A. A eleição presidencial de 2002: uma análise preliminar do processo e dos resultados eleitorais. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 22, p.174-194, 2004.

CECHINEL, A. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. Criar Educação. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC**. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./jun. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHEPRAKOV, V. A. **El capitalismo monopolista de Estado**. Moscou: Progresso, 1970.

CLARKE, J. *et al.* **Consumers**: changing publics and changing public services. London: Sage, 2007.

COLARES, A. A.; GOMES, M. A. O.; COLARES, M. L. I. S. Educação escolar e trabalho: desmistificando sua propalada integração. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 14, n. 57, p. 165, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 11 maio. 2022.

COMISSÃO NACIONAL DO ANO INTERNACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO. Alfabetizar e libertar. **Boletim Articulação**, São Luís, ano 21, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p.

CRUZ, N. A meta é ficar entre os melhores do País, afirma Kátia Schweickardt em entrevista. **A crítica**, 03 maio 2015. Disponível em: <https://www.acritica.com/manaus/a-meta-e-ficar-entre-os-melhores-do-pais-afirma-katia-schweickardt-em-entrevista-1.244137>. Acesso em: 24 nov. 2024.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Tendências nacionais e internacionais na avaliação. *In*: VERHINE, R. E. (org.). **Experiências de avaliação institucional em universidades brasileiras**. Salvador: UFBA/FACED/PPGE, 2000.

DOWBOR, L. **A captura do poder pelo sistema corporativo**. São Paulo: Bresser-Pereira, 2016. Disponível em: <https://bresserpereira.centrodeconomiapolitica.org/terceiros/2016/junho/16.06-Dowbor-captura-do-poder.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-22.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. *In*: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 49-81.

ELKONIN, D. Sobre el problema da periodización del desarrollo psíquico em la infância. *In*: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS: antología**. Moscou: Progreso, 1978. p. 104-124.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do estado. Tradução: Leandro Konder. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

ESPAÇO EDUCAR. **História das cartilhas de alfabetização: as mais antigas**. [S./], 2009. Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, 2004, p. 64-81. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

FARIA FILHO, L. M. Representações da escola e do alfabetismo no século XIX. *In*: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 143-164.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORI, J. L. Ajustes e milagres latino-americanos. *In*: FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997. p. 65-78.

FILGUEIRAS, L. **História do plano real**. São Paulo: Boitempo, 2000.

FONSECA, M. Planejamento educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas de governo e as demandas da sociedade. *In*: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. **Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI**. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

FRANÇA JUNIOR, R. P. A crise estrutural do capital, as relações Estado-sociedade e o mito do terceiro setor. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 142, p. 366-385, set./dez. 2021.

FRANCO, A. F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

FRATI, R. C. **As políticas de alfabetização na visão do Banco Mundial e suas consequências para o Brasil**. 2022. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

FRIGOTTO, G. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo aula magna proferida no curso de pedagogia. Niterói, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em agosto de 2019. **RevistAleph**, Niterói, n. 33, p. 13-32, 2019.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia**: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading. London: Lawrence Erlbaum, 1985.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2006**. São Paulo: Fundação Lemman, 2006. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2018**. São Paulo: Fundação Lemman, 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/jDHiG8M6LdX6JCKvfJIVXGX8qIDRmRL9nmrZamxZ.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2021.

GARCIA, T. Incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na educação básica: programas e atores (2005-2015). *In*: GARCIA, T.; ADRIÃO, T. **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira**: incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015). Curitiba: CRV, 2018.

GOMES, F. A. **A dimensão subjetiva da relação escola-família**: um estudo das significações produzidas por docentes sobre a função social da família. 2021. Tese (Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

GONÇALVES, R. **Desenvolvimento às avessas**: verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603–622, 2012.

GONTIJO, C. M. M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16, p. 33-43, 2022.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2022.

GOULART, C. M. A. Aspectos da história da alfabetização na rede escolar municipal de Niteói/RJ: problematizando questões teórico-metodológicas. *In*: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

HIRSCH, J. ¿Qué significa estado? Reflexiones acerca de la teoría del estado capitalista. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 165–175, 2005.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Conheça mais sobre o Instituto Alfa e Beto**.

Uberlândia, c2024. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/>. Acesso em: 18 mai. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Densidade demográfica**: população. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto interno bruto**: PIB. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação**. São Paulo: CENPEC/Instituto Ethos, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de avaliação da educação básica**: documentos de referência versão 1.0. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica**: índice de desenvolvimento da educação básica - Ideb. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível

em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização Ana**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

KAUTSKY, K. **Foundations of christianity**. New York: International Publishers, 1925.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo, Ática. 2009.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La pesadilla que no caba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/ lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEIA ÍNTEGRA da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 de junho de 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 24 mai. 2022.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOWY, M. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: CLETO, M.; DORIA, K.; JINKINGS, I. (org.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-67.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

LURIA, A. R. A escrita simbólica. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos, 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 4.

MACIEL, A. C. **O método histórico-crítico de produção acadêmica**: elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula. Teresina: Alumia Editorial, 2023.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. *In*: AMARAL, N. G. M.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos, SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.

MACIEL, F. I. P. História da alfabetização: perspectivas de análise. *In*: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 227-252.

MANAUS. **Decreto nº 3.113, de 15 de junho de 2015**. Dispõe sobre o sistema de avaliação do desempenho educacional de Manaus - Sadem, e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2015/312/3113/decreto-n-3113-2015-dispoe-sobre-o-sistema-de-avaliacao-do-desempenho-educacional-de-manaus-sadem-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de gestão da alfabetização**. Manual de orientação da sistemática de acompanhamento mensal. Manaus: SEMED, 2018.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MARIANO, C. M.; LIMA, M. M. B. PEC nº 287/2016: privatização da previdência social, misoginia e negação do direito ao futuro. *In*: RAMOS, G. T. R. *et al.* (coord.). **O golpe de 2016 e a reforma da previdência**: narrativas de resistência. Bauru: Canal 6, 2017. Disponível em: https://www.canal6.com.br/amostras/Iniciais_O_golpe_de_2016_reforma_previdencia.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MACHADO, V. O.; PINA, L. D. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. *In*: SARTÓRIO, L. A. V.; LINO, L. A.; SOUZA, N. M. P. (org.). **Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. p. 53-87.

MARSIGLIA, A. C. G.; SAVIANI, D. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 22, n. 1, p. 3, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. G. **Manuscritos econômicos de 1857-1858**. Esboços da crítica da economia política. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã e seus representantes, Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Claudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: o processo de produção do capital. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro 1, v. 1.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: LECH, 1982.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 337–346, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 09 ago. 2020.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MCLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, Reino Unido, v. 218, p. 53-74, 1996.

MOEHLECKE, S. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n.1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MORAIS, A. G. 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, p. 1–16, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Massangana, 2010.

MONACHA, C. Leitura e cultura: considerações sobre a produção didática de Lourenço Filho. In: MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (org.). **Por Lourenço Filho**: uma biobibliografia. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001. p.145-157. (Coleção Lourenço Filho).

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. DOI: 10.34024/olhares. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Apresentação. *In*: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 11-22. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MORTATTI, M. R. L. (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, MS, v. 5, n. 13, p. 06-31, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/114967>.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MOURÃO, A. R. B.; ALMEIDA, C. A. G. **Demissão voluntária**: do sonho de ser empreendedor à realidade do desemprego. Manaus: Edua, 2005.

NAGLE, J. Manifesto dos pioneiros: apanhado geral e algumas reflexões. *In*: ARAÚJO, M. M. (org.). **Intelectuais, estado e educação**. Natal: Editora EDUFRN, 2006.

NETTO, J. P. (org.) **O leitor de Marx**. Marx, Karl, 1818-1883. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

NOVACK, George. **As origens do materialismo**. São Paulo: Sundermann, 2015.

OLIVEIRA, M. B. Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 97–116, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. A dialética do singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (org.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a. p. 25-51.

OLIVEIRA, J. B. A.. Avaliação em alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 375-382, jul./set. 2005b.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: GALVÃO, A. C. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & sociedade**, Recife, v. 27, n. 2, p. 362–371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PERES, E.; TAMBARA, E. (org.). **Livros Escolares e ensino a leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 15, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15344.070. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15344>. Acesso em: 01 mar. 2024.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERLATTO, F. Decifrando o governo Lula: interpretações sobre o Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 15, n. 1, p. 256-272, jan./jun. 2015.

PEREIRA, J. M. M. Banco Mundial: concepção, criação e primeiros anos (1942-60). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 391–419, 2012.

POCHMANN, M. **Neoliberalismo do governo Temer trouxe a nova segregação social**. **Jornal GGN**, 07 maio de 2018. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/artigos/neoliberalismo-do-governo-temer-trouxe-a-nova-segregacao-social-por-marcio-pochmann/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PONS, S. Império, estado e ideologia na URSS stalinista. **Lua nova**, São Paulo, n. 75, p. 99–113, 2008.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 31, n. esp.1, p. 78–102, 2020.

PINA, L. D. **“Responsabilidade social” e educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

RAKOSI, M. O Tipo de Estado da Democracia Popular.

Problemas - Revista Mensal de Cultura Política, São Paulo,

n. 18, 1949. Disponível

em: <https://www.marxists.org/portugues/rakosi/ano/mes/tipo.htm>. Acesso em: 25 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Repositório Institucional UFU**. Uberlândia, c2002-2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SADER, E. **Pós-neoliberalismo em América Latina**. Buenos Aires: Inst. de Estudios y Formación CTA, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: uma análise crítica da política do MEC. Campinas: Editores Associados, 2009. (coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SALVADOR, E. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. A consciência filosófica na pedagogia histórico-crítica: entrevista com Dermeval Saviani. Entrevista concedida a Marcos Francisco Martins e André Canevalle Rezende. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 01-24, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659525/22648>. Acessado em: 05 set. 2023.

SEMED e Instituto Ayrton Senna reduzem distorção idade-série em Manaus.

Amazonas Atual, Manaus, 14 agosto 2019. Disponível em:

<https://amazonasatual.com.br/semed-e-instituto-ayrton-senna-reduzem-distorcao-idade-serie-em-manaus/>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SILVA, E.; AMORIM, W. L.; PINTO, M. M. Políticas liberais no Brasil: uma análise a partir das décadas de 80 e 90. **RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 1, n. 39, p. 788, 2016.

SILVA, M. J. C. J. Liberalismo: um breve resgate de idéias fundantes. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2009.

SOARES, M. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÍS GONZÁLEZ, J. L. El Estado como categoría de la crítica marxista de la economía política: el debate sobre la " derivación. *In*: ANTOINE, A. **Naturaleza y forma del Estado capitalista**. Buenos Aires: Editorial Herramienta, 2016. p. 99-129.

SOUSA, C. P.; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2024.

SOUZA, J. M. A. **Tendências Ideológicas do conservadorismo**. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, C.; CARVALHO, I. M. M. Reforma do Estado, descentralização e desigualdades. **Lua nova**, São Paulo, n. 48, p. 187–212, 1999.

SORDI, M. R. L. Entendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. *In*: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002. p. 65-81.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TCHÍRKINE, V.; IÚDINE, I. **O estado e a orientação socialista**. Moscou: Progresso, 1983.

VIANA, F. **Cartilha leituras infantis**. 48.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1945.

VYGOTSKY, L.S. **Obras escolhidas**. Madrid: Visor, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

VÓLKOV, G.N. *et al.* **Fundamentos da doutrina marxista-leninista**. Moscou: Progresso, 1984.

APÊNDICE A – Documentos

Pré-indicadores (documentos)	Indicadores (título das seções)	Núcleos de significações
<p>Documento nº 1 – Parecer técnico (Em resposta à solicitação da informação sobre a parceria com o IAS, pelo Assessor Pedagógico da DEF Francinaldo Mendes Nogueira)</p> <p>A Secretaria Municipal de Educação de Manaus tem parceria da SEMED/Manaus com o Instituto Ayrton Senna, desde 2015 a 2018 o Instituto Ayrton Senna forneceu voluntariamente a equipe técnica capacitar o s servidores da SEMED. A partir de 2018 a SEMED passou a desenvolver apenas a metodologia dos projetos e programas cooperados, levando em consideração que os servidores adquiriram autonomia para desenvolver as ações.</p> <p>Documento nº 2 –Termo de Convênio nº 17/2014, entre o Instituto Airton Sena – IAS e a Secretaria Municipal de Educação com vigor de 30/12/2018 até 31/12/2022.</p> <p>a) Contratar, às suas expensas, a licença de uso e manutenção do SIASI – Sistema Instituto Airton Sena de informações ou software ...</p> <p>b) Garantir dois profissionais na esturura das Divisões Zonais..</p> <p>f) Arcar com os custos de todos os materiais didáticos e paradidáticos... Distribuírem material didático e paradidáticos necessários para a implementação e desenvolvimento dos</p>	<p>A subjetivação da objetividade gerencialista... [...] A semed passou a desenvolver apenas a metodologia dos projetos e programas cooperados, levando em consideração que servidores adquiriram autonomia para desenvolver as ações</p> <p>A mistificação do gerencialismo [...] INSTITUTO AYRTON SENNA, associação de caráter filantrópica.</p> <p>As determinações privadas da alfabetização no Estado [...] Arcar com os custos de todos os materiais didáticos e paradidáticos... Distribuírem material didático e paradidáticos necessários para a implementação e desenvolvimento dos programas a todas as escolas...</p> <p>Os marcos legais do Estado Regulador [...] resguarda a contratação de parceria público-privada para executar serviços.</p> <p>§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.</p> <p>§ 3º Não constitui parceria público-privada a concessão comum, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de</p>	<p>A contradição entre público e privado: o contrato “filantropo” que vender seus serviços empresariais e o trabalho técnico subjetivado pelo privado.</p>

<p>programas a todas as escolas...</p> <p>Documento nº 3 – Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.</p> <p>Capítulo 1, disposições preliminares, Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. § 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a <u>Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995</u>, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.</p>	<p><u>fevereiro de 1995</u>, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.</p>	
--	--	--

<p>Documento nº 4 – Entrevista da Kátia Scheeickardt (Secretaria de Educação Semed/Manaus, Portal do Holanda, Manaus, 13 de agosto, 2019).</p> <p>Documento nº 5 – Entrevista da Kátia Scheeickardt (Secretaria de Educação Semed/Manaus, entrevista, versão digital acrílica, dia 03/05/2015).</p> <p>“[...] saímos do 20º lugar das séries iniciais e passamos para o 13º e saímos do 20º nas séries finais e passamos para o 7º. Entre as capitais já mudamos de status, mas é pouco para o Arthur. A meta é que a figuremos entre as dez capitais brasileiras ainda este ano. Isso implica uma série de estratégias.</p> <p>[...] Temos um trabalho muito forte no programa “Mais Educação” e com o Instituto Ayrton Senna, que atua há 20 anos pra melhoria da educação e que vem atuando conosco. No ano passado [] tivemos 3,3 mil crianças e este ano teremos 10.480 crianças nos programas de reforço, que têm por meta trabalhar as fragilidades e as competências que já forma diagnosticadas na rede de ensino, além das crianças que estarão envolvidas com as avaliações.</p> <p>Documento nº 6 – Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014</p> <p>O Anuário Brasileiro da Educação Básica não é uma compilação simples de informações estatísticas. Trata-se de um documento com o foco claro em tratar a</p>	<p>As determinações socioeconômicas do privado incorporado pelo público “[...] E o nosso esforço faz com que os parceiros reconheçam a nossa dedicação e queiram trabalhar conosco.”</p> <p>A determinação política sob o neoliberalismo “[...] mostrar que a rede municipal de ensino está oferecendo uma educação de qualidade, que é um direito básico de qualquer cidadão”.</p> <p>A determinação sobre a meta da política neoliberal...Ideb “[...]para o Arthur. <u>A meta é que a figuremos entre as dez capitais brasileiras ainda este ano. Isso implica uma série de estratégias.</u></p> <p>A determinação do pedagógicas da política neoliberal ... [...] Temos um trabalho muito forte [...] com o Instituto Ayrton Senna, que atua há 20 anos pra melhoria da educação e que vem atuando conosco.</p> <p>Num só movimento, o Movimento Todos pela Educação inicia a organização e a disputa entre diferentes grupos privados ...</p> <p>Tudo passa pela questão do financiamento da Educação e da gestão adequada dos recursos, também temas das análises presentes neste documento. Mais do que nunca, o acompanhamento da eficiência dos gastos públicos depende de informação transparente e da participação da sociedade civil. O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014 pretende ser, assim, um instrumento útil para gestores</p>	<p>A mistificação da alfabetização: pelas determinações do gerencialismo neoliberal em Manaus</p>
---	---	--

<p>informação de modo que a sociedade possa acompanhar o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação e, dentro desse prisma, compreender a urgência do enfrentamento da desigualdade. Por isso, a equipe do Todos Pela Educação produziu cruzamentos e recortes com base nos dados disponíveis, como por quartis de renda e raça para indicadores como taxa de atendimento e taxa líquida de matrícula de diferentes grupos de idade e de escolaridade média da população de 18 a 29 anos. Os números por unidade federativa e regiões metropolitanas permitem ver também as disparidades da cobertura. Assim, é possível ao leitor não habituado às estatísticas formar uma visão bastante detalhada do sistema educacional brasileiro.</p>	<p>públicos, profissionais de imprensa, educadores e todos os que acreditam na garantia ao direito à Educação de qualidade para todos como uma condição necessária para o desenvolvimento social brasileiro.</p>	
<p>Documento nº 7 - Avaliações em larga escala: mensurar a aprendizagem para legitimar a competição/individualismo [...] CONSIDERANDO a necessidade de aplicar instrumentos de avaliação de caráter institucional, construídos de forma científica e que favoreçam a credibilidade e a transparência dos resultados obtidos; [...]</p> <p>Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de</p>	<p>A organização da avaliação em larga como medida de qualidade com base no desempenho cognitivo...</p> <p>A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes.</p> <p>g) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;</p>	<p>A mistificação da avaliação: qualidade da alfabetização para quem?</p>

<p>Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.</p> <p>A avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização, conforme se verifica no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos.</p> <p>Documento nº 8 - Documento-proposta FUNDAMENTAÇÃO DAS MATRIZES DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS E PROPOSTAS, 2014</p> <p>A Provinha Brasil tem por meta a aplicação a todos os alunos matriculados no 2º ano de escolarização. Assim, a definição das crianças que farão o teste independe da sua trajetória escolar. Para a definição do público a ser avaliado, portanto, utiliza-se</p>	<p>ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;</p> <p>iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.</p> <p>A presença nos documentos oficiais de uma forma teórica de compreender a alfabetização...</p> <p>A fundamentação teórica da Provinha Brasil se estabelece a partir de uma noção ampliada do processo de alfabetização e letramento que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à escrita, mas também habilidades matemáticas. (p. 47)</p> <p>Sistema de escrita alfabética; Consciência fonológica; Consciência silábica/fonêmica</p> <p>[...] Assim, a qualidade da educação passou a ser representada pelos resultados dos alunos nos testes cognitivos, em detrimento de uma análise conjunta que também considerasse as informações obtidas por meio do outro instrumento do Saeb, os questionários aplicados a alunos, professores e diretores de escolas.</p>	
---	--	--

<p>como referência o 2º ano do ensino fundamental. (p. 45)</p> <p>Documento nº 9 - Documento de referência, versão 1, 2015. 2. PRESSUPOSTOS LEGAIS E NORMATIVOS p. 10 Portaria Mec nº 931/2005 definiu que o Saeb passaria a ser constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida comumente como Prova Brasil, alterando significativamente o modelo de avaliação da educação escolar desenvolvido no primeiro ciclo do Saeb, em 1990, e dos estudos-pilotos desenvolvidos a partir de 1988. Por conseguinte, o enfoque dos resultados foram quase que exclusivamente na dimensão da aprendizagem dos alunos e em alguns contextos em que ela ocorria.</p>		
<p>Documento nº 10 – Caderno de Apoio a Formação de Coordenadores Pedagógicos em Alfabetização Agenda Formativa 1, PGA</p> <p>Estudar as pautas formativas para entender não só o conteúdo proposto, mas também a lógica da sua organização.</p> <p>Documento nº 11 – Diretriz de Formação de Coordenadores em Alfabetização: Plano de Trabalho do Formadores do Professores, PGA</p>	<p>A materialização da presença do IAS na alfabetização, por meio do PGA implementado em Manaus...</p> <p>o conceito de alfabetização integral, com referenciais pedagógicos que respeitam os currículos e métodos de alfabetização adotados pelas escolas [letramento], aliado à cultura de gestão, que inclui ferramentas de monitoramento e avaliação da aprendizagem.</p> <p>A meta é a melhorar a alfabetização dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com dificuldades no</p>	<p>A materialidade do Programa de Gestão da Alfabetização (PGA): pra que te quero?</p>

<p>Coodenar os encontros formativos, atuando como parceiro experiente, buscando propiciar a interação dos participantes e a aprendizagem coletiva.</p> <p>Documento nº 12 – Diretriz de Diagnóstico com base no cognitivismo</p> <p>Níveis de concepção da língua escrita constituem o ponto de partida para alfabetização.</p> <p>Documento nº 13 – Diretriz de Planejamento</p> <p>Ter conhecimento da proposta e dos materiais da solução educacional gestão da política de alfabetização</p> <p>Documento nº 14 – Diretriz de Monitoramento</p> <p>Determinar o nível de conhecimento esperado ao final de cada período. Detalhar os processos necessários para a realização o objetivo geral. Determinar um conjunto de atividades que propicie o desenvolvimento de cada habilidade selecionada.</p>	<p>aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>Modifica a forma de trabalho e a identidade do professor:</p>	
---	--	--

ANEXO A – Parecer da Secretaria Municipal de Educação – SEMED

**ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA DE MANAUS
PODER EXECUTIVO**

Órgão: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Número do processo: 2023.18000.19946.0.026589 (VOLUME 1) **Data:** 31/10/2023

Requerente: SIC/OUVIDORIA - SEMED -
Classificação arquivística: 00.00.00.01 - CRIAÇÃO, ALTERAÇÃO E
REESTRUTURAÇÃO DE FUNÇÕES, PROCESSOS E SERVIÇOS

Assunto: SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO FALA BR. AIRTON SENA



Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação

Detalhes da Manifestação

Dados Básicos da Manifestação

Tipo de Manifestação: Acesso à Informação
Esfera: Municipal
NUP: 03642.2023.000087-16
Órgão Destinatário: Secretaria Municipal de Educação-SEMED - Manaus/AM
Órgão de Interesse:
Assunto: Acesso à informação
Subassunto:
Data de Cadastro: 23/10/2023
Situação: Cadastrada
Data limite para resposta: 13/11/2023
Canal de Entrada: Internet
Modo de Resposta: Pelo sistema (com avisos por email)
Registrado Por: 091238
Tipo de formulário: Acesso à Informação
Serviço:
Outro Serviço:

Teor da Manifestação

Resumo: Solicito informações sobre a parceria da SEMED/Manaus com o Instituto Ailton Sena, relacionado à alfabetização.

Extrato: Especificamente as parcerias relacionadas com os programas de alfabetização no período de 2012 a 2022;
As ações desenvolvidas pelo Instituto Ailton Sena relacionado à produção de material didático, formação, gestão e aquisição de material didático.

Proposta de melhoria:

Município do local do fato:

UF do local do fato:

Local:

Não há anexos originais da manifestação.

Não há anexos complementares.

Não há textos complementares.

Não há envolvidos na manifestação



Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação Detalhes da Manifestação

Dados do Usuário

Tipo de identificação: Identidade Preservada

Login gov.br: Não

Seios Inexistente

Nome: 091288

Campos Adicionais

Não há campos adicionais.

Dados das Respostas

Não há registro de respostas.

Denúncia de descumprimento

Não há registro de denúncias de descumprimento.

Dados de Encaminhamento

Não há registros de encaminhamento.

Dados de Prorrogação

Não há registros de prorrogações.



**Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação
Detalhes da Manifestação**

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 17/04/2023 | Edição: 73 | Seção: 1 | Página: 169
Órgão: Controladoria Geral da União/Gabinete do Ministro

PORTARIA NORMATIVA CGU Nº 71, DE 10 DE ABRIL DE 2023

Aprova enunciados referentes à aplicação da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

O MINISTRO DE ESTADO DA CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, no uso das atribuições que lhe conferem o inciso I do art. 6º e o parágrafo único do art. 25 da Portaria CGU nº 1.973, de 31 de agosto de 2021, resolve:

Art. 1º Esta Portaria Normativa aprova 12 (doze) enunciados referentes à aplicação da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação - LAI), conforme constante do Anexo Único a esta Portaria Normativa.

Art. 2º Esta Portaria Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

VINÍCIUS MARQUES DE CAVALHO

ANEXO ÚNICO

ENUNCIADOS REFERENTES À APLICAÇÃO DA LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011 (LEI DE ACESSO À INFORMAÇÃO - LAI)

Enunciado CGU nº 1/2023 - Registros de entrada e saída de prédios públicos

Os registros de entrada e saída de pessoas em órgãos públicos do Poder Executivo federal, inclusive no Palácio do Planalto, são passíveis de acesso público, exceto quando as agendas sobre as quais eles se referirem estiverem enquadradas em hipótese legal de sigilo (art. 22), sido classificadas (art. 23), ou sob restrição temporária de acesso (art. 7º, § 3º), nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Enunciado CGU nº 2/2023 - Registros de entrada e saída de residências oficiais

Os registros de entrada e saída de pessoas em residências oficiais do Presidente e do Vice-presidente da República são informações que devem ser protegidas por revelarem aspectos da intimidade e vida privada das autoridades públicas e de seus familiares (art. 31 da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011), salvo se tais registros disserem respeito a agendas oficiais, as quais têm como regra a publicidade, ou se referirem a agentes privados que estejam representando interesses junto à Administração Pública, nos termos do art. 11 da Lei nº 12.813, de 16 de maio de 2013.

Enunciado CGU nº 3/2023 - Procedimentos disciplinares de militares

Aplicam-se aos pedidos de acesso a processos administrativos disciplinares conduzidos no âmbito das Forças Armadas as mesmas regras referentes aos servidores civis, cabendo restrição a terceiros somente até o seu julgamento (art. 7º, § 3º), sem prejuízo da proteção das informações pessoais (art. 31) ou legalmente sigilosas (art. 22), nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Enunciado CGU nº 4/2023 - Segurança do Presidente da República e familiares



Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação Detalhes da Manifestação

Durante o mandato presidencial, a classificação de informações sob o fundamento de que sua divulgação ou acesso irrestrito pode colocar em risco a segurança do Presidente e Vice-Presidente da República e respectivos cônjuges e filhos(as), nos termos do art. 24, § 2º da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, deve restringir-se estritamente às informações que, de fato, se enquadram nessa categoria, devendo as autoridades competentes para classificação do sigilo atentar-se para o cumprimento do princípio geral da Lei de Acesso à Informação de que o acesso é a regra e o sigilo a exceção.

Enunciado CGU nº 5/2023 - Sigilo de licitações, contratos e gastos governamentais

Informações sobre licitações, contratos e gastos governamentais, inclusive as que dizem respeito a processos conduzidos pelas Forças Armadas e pelos órgãos de polícia e de inteligência, são em regra públicas (art. 7º, VI) e eventual restrição de acesso somente pode ser imposta quando o objeto a que se referem estritamente se enquadrar em uma das hipóteses legais de sigilo (art. 22) ou forem classificadas, nos termos do art. 23 da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Enunciado CGU nº 6/2023 - Abertura de informações desclassificadas

Transcorrido o prazo de classificação da informação ou consumado o evento que consubstancie seu termo final, a informação tornar-se-á automática e integralmente de acesso público (art. 24, § 4º), ressalvadas eventuais outras hipóteses legais de sigilo (art. 22) e a proteção de dados pessoais (art. 31), devendo o órgão ou entidade pública registrar tal desclassificação no rol de informações classificadas, que é de publicação obrigatória na Internet, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Enunciado CGU nº 7/2023 - Títulos acadêmicos e currículos de agentes públicos

Informações sobre currículos de agentes públicos, como títulos, experiência acadêmica e experiência profissional, são passíveis de acesso público, uma vez que são utilizadas para a avaliação da capacidade, aptidão e conhecimento técnico para o exercício de cargos e funções públicas.

Enunciado CGU nº 8/2023 - Provas e concursos públicos

A divulgação de documentos e informações relacionados a candidatos aprovados em seleções para o provimento de cargos públicos, inclusive provas orais, são passíveis de acesso público, visto que a transparência dos processos seletivos está diretamente relacionada à promoção dos controles administrativo e social da Administração Pública, ressalvadas as informações pessoais sensíveis.

Enunciado CGU nº 9/2023 - Telegramas, despachos telegráficos e as circulares telegráficas produzidos pelo Ministério das Relações Exteriores

Os telegramas, despachos e circulares telegráficas produzidos pelo Ministério das Relações Exteriores são documentos que devem ter seu acesso restringido somente quando o objeto a que se referem estritamente se enquadrar em uma das hipóteses legais de sigilo. A proteção das negociações e das relações diplomáticas do País não pode ser utilizada como fundamento geral e abstrato para se negar acesso a pedidos de informação. Havendo informações pessoais no documento ou processo que não podem ser disponibilizadas, aplica-se o disposto no § 2º do art. 7º da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, assegurando-se o acesso à parte não sigilosa por meio de certidão, extrato ou cópia com ocultação da parte sob sigilo.

Enunciado CGU nº 10/2023 - Informações financeiras a respeito de programas e benefícios sociais



Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação Detalhes da Manifestação

Informações referentes a valores de benefícios pagos e a identificação de beneficiários de programas sociais, mesmo que operados por instituições financeiras, são de acesso público, em razão do disposto no art. 2º, § 2º, XII, da Lei nº 14.129, de 29 de março de 2021, desde que respeitado a privacidade dos dados pessoais e dos dados sensíveis, sem prejuízo dos demais requisitos elencados, conforme a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais). Tais dados não são protegidos pelo sigilo fiscal, bancário, de operações e serviços no mercado de capitais, comercial, profissional ou industrial, de que trata o art. 6º, I, do Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012.

Enunciado CGU nº 11/2023 - Restrições de acesso em virtude da desarrazoabilidade ou desproporcionalidade do pedido

Pedidos de acesso à informação somente podem ser negados sob o fundamento da "desarrazoabilidade" se o órgão ou entidade pública demonstrar haver risco concreto associado à divulgação da informação ou se a contextualização do pedido de acesso não for real ou quando os fatos que consubstanciarem o pedido não estiverem expostos conforme a verdade; e, por sua vez, somente podem ser negados sob o fundamento da "desproporcionalidade" se o órgão evidenciar não possuir recursos, humanos ou tecnológicos, para atender o pedido. Para as duas situações, não podem tais argumentos serem utilizados como fundamento geral e abstrato para a negativa de acesso. Além disso, quando restar configurada a desproporcionalidade do pedido, o órgão ou entidade deve disponibilizar os meios para que o cidadão realize a consulta in loco, para efetuar a reprodução ou obter os documentos desejados, em conformidade com o disposto no art. 11, §1º, I, da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

Enunciado CGU nº 12/2023 - Informação pessoal

O fundamento "informações pessoais" não pode ser utilizado de forma geral e abstrata para se negar pedidos de acesso a documentos ou processos que contenham dados pessoais, uma vez que esses podem ser tratados (arquivados, excluídos, omitidos, caracterizados etc.) para que, devidamente protegidos, o restante dos documentos ou processos solicitados sejam fornecidos, conforme preceitua o § 2º do art. 7º da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, assegurando-se o acesso à parte não sigilosa por meio de certidão, extrato ou cópia com ocultação da parte sob sigilo. Além disso, a proteção de dados pessoais deve ser compatibilizada com a garantia do direito de acesso à informação, podendo aquela ser flexibilizada quando, no caso concreto, a proteção do interesse público geral e preponderante se impuser, nos termos do art. 31, § 3º, inciso V da Lei n. 12.527, de 2011, e dos arts. 7º, § 3º, e 23, caput, da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.





Processo nº: 2023.18000.19946.0.026589

Interessado: SIC/OUVIDORIA - SEMED

Assunto: SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÃO FALA BR. AIRTON SENA

PARECER TÉCNICO

Em resposta ao processo nº: 2023.18000.19946.0.026589, de interesse da SIC/OUVIDORIA - SEMED, a qual solicita informações sobre a parceria da SEMED/Manaus com o Instituto Ayrton Senna, relacionado a alfabetização.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus tem parceria com o Instituto Ayrton Senna desde 2015 por meio de termo de cooperação técnica (em anexo) sem ônus para o município de Manaus. No período de 2015 a 2018 o Instituto Ayrton Senna forneceu voluntariamente a equipe técnica para capacitar os servidores da SEMED. A partir de 2018 a SEMED passou a desenvolver apenas a metodologia dos projetos e programas cooperados, levando em consideração que os servidores adquiriram autonomia para desenvolver as ações.

Portanto, enviamos em anexo os termos de cooperação assinado entre a SEMED e o Instituto Ayrton Senna para os devidos esclarecimentos.

Manaus (AM), 06 de novembro de 2022.

(Assinatura Digital)

Francinaldo Mendes Nogueira
Assessor Pedagógico-DEF

(Assinatura Digital)

Josseane Costa e Silva
Chefe da Divisão de Ensino Fundamental
Portaria nº 0327/2023 – SEMED/GS



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: JOSSEANE COSTA E SILVA EM 08/11/2023 16:29:18
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: FRANCINALDO MENDES NOGUEIRA EM 08/11/2023 16:27:52

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://sijed.manaus.am.gov.br/verificar/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 88111028

ANEXO B – Contra com o AIS

2020.18000.19946.C.024589 (VOLUME 1) - 2020.18000.19008.9.208016 (Folha 8)

SEMEDI / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018110431
Folha nº:	25
ASS:	<i>[Assinatura]</i>

P366_JAS_AC00

ACORDO DE COOPERAÇÃO

Os PARCEIROS qualificados no CAMPO 1 do QUADRO RESUMO abaixo, considerando as PREMISSAS adiante expostas, têm entre si, justo e contratado o presente Acordo de Cooperação ("ACORDO"), que se regerá pelas cláusulas e disposições contidas no QUADRO RESUMO e nas Condições Gerais deste ACORDO, como seguem.

PREMISSAS:

(A) **CONSIDERANDO** que o IAS tem, entre os seus princípios, diminuir a desigualdade social e oferecer soluções educacionais visando melhorar a aprendizagem e o convívio de jovens brasileiros na escola, oportunizando o desenvolvimento de seus potenciais, tendo desenvolvido, com esse objetivo, as soluções educacionais adiante identificadas;

(B) **CONSIDERANDO** que, como parte das soluções que desenvolve e implementa, o IAS é titular dos PROGRAMAS descritos no Plano de Trabalho anexo, sendo alguns desses programas certificados, como Tecnologia Educacional, pelo Ministério da Educação, nos termos dos editais publicados no Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2007 e 1 de dezembro de 2008;

(C) **CONSIDERANDO** o interesse do MUNICÍPIO em melhor atender aos alunos matriculados em sua rede de escolas, visando o desenvolvimento integral desses alunos e, também, como reflexo desse desenvolvimento, demonstrar o compromisso com as seguintes metas do PNE:

META I DA PARCERIA (a partir da META 1 DO PNE): Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade;

META II DA PARCERIA (a partir da META 2 DO PNE): Garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua o ensino fundamental I na idade recomendada, até o último ano de vigência do plano e abrangidos por força desta PARCERIA, comprometendo-se o MUNICÍPIO, para tanto, garantir que os alunos não atrasem a trajetória escolar nos anos iniciais;

META III DA PARCERIA (a partir da META 5 DO PNE): Alfabetizar todas as crianças abrangidas por força dos Projetos desenvolvidos nesta PARCERIA, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;

META IV DA PARCERIA (a partir da META 7 DO PNE): Reduzir a distorção idade/série para 5%, fomentando a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem;

(D) **CONSIDERANDO** o interesse público e recíproco dos PARCEIROS, visando os esforços comuns para a implementação das soluções educacionais do IAS, abaixo identificadas, pelo MUNICÍPIO; e

(E) **CONSIDERANDO** que, para a consecução dos objetivos previstos no Considerando D, acima, os PARCEIROS celebraram o Termo de Convênio nº 17/2014, em 28/11/2014 ("PARCERIA"), com vigência até 30/11/2018, e que, em virtude da entrada em vigor da Lei nº 13.019/2014, os PARCEIROS identificaram a necessidade de substituí-lo pelo presente ACORDO, de forma a cumprir com os requisitos exigidos pela referida legislação.



[Assinatura]

SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018/10431
Folha nº:	27
Ass:	

3.2. Com a entrada em vigor deste ACORDO, nos termos do item 3.1 acima, os PARCEIROS estabelecem a concomitante rescisão da PARCERIA referida no CONSIDERANDO (E), acima, para todos os fins de direito.

CAMPO 4 – PROGRAMAS DO IAS

PROGRAMA SE LIGA, visa a alfabetização de alunos com distorção idade/série matriculados na 1ª (primeira) fase do Ensino Fundamental;

PROGRAMA ACELERA, que visa a correção da distorção idade/série e propicia a correção do fluxo escolar;

PROGRAMA FÓRMULA DA VITÓRIA – LÍNGUA PORTUGUESA, que consiste em uma proposta pedagógica adequada à alfabetização plena de estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Seus objetivos são: Ampliar a competência e a eficiência tanto na comunicação oral quanto na escrita, ajustar as competências e habilidades leitora, escritora e de oralidade do aluno ao nível de sua escolaridade;

PROGRAMA FÓRMULA DA VITÓRIA – MATEMÁTICA, que visa atender os jovens que, de alguma forma, ficaram à margem da matemática escolar. O objetivo do Programa é desenvolver a proficiência matemática dos alunos para que conquistem autonomia e continuem seus estudos no fluxo escolar. Para isso, a perspectiva metodológica para o ensino de matemática na proposta do Programa é a da resolução de problemas, o que significa criar situações de problematização constantes, incentivando o aluno a refletir, pensar por si mesmo, persistir; e

GESTÃO DE ALFABETIZAÇÃO, que visa levar para as redes públicas de ensino, por meio da formação dos profissionais da rede, o conceito de alfabetização integral, com referenciais pedagógicos que respeitam os currículos e métodos de alfabetização adotados pelas escolas, aliado à cultura de gestão, que inclui ferramentas de monitoramento e de avaliação da aprendizagem. A meta é melhorar a alfabetização de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa e da Matemática.

PARA SABER MAIS, que visa promover a recuperação da proficiência em Língua Portuguesa, destinado a alunos matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentam desempenho acadêmico em leitura e escrita abaixo do esperado e não estão com distorção idade/série. O programa é baseado na ampliação da linguagem oral das crianças, por meio da leitura de textos variados, de jogos de linguagem, jogos de ortografia, produção escrita de pequenos textos e revisão dos textos produzidos para tomada de consciência de sua produção.

CAMPO 5 – TERRITÓRIO

Escolas da rede pública de ensino no município de Manaus, no estado do Amazonas.

CAMPO 6 – RESPONSABILIDADES ESPECÍFICAS DO MUNICÍPIO

6.1. Além das obrigações previstas na Cláusula 2ª das Condições Gerais, o MUNICÍPIO se compromete a:

- a) contratar, às suas expensas, a licença de uso e manutenção do SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações ou software equivalente, especificamente para o acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito do PROGRAMA GESTÃO DE ALFABETIZAÇÃO;
- b) garantir a inserção de dados necessários no software SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações ou outro equivalente, para acompanhamento de todos os PROGRAMAS indicados



SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	20181 10431
Folha nº:	28
Assinatura:	<i>[Assinatura]</i>

no Campo 04 do Quadro Resumo deste ACORDO, conforme cronograma a ser definido pelo mesmo;

- c) garantir dois profissionais na estrutura das Divisões Distritais Zonais – DDZ para acompanhamento exclusivo às ações do Programa de Gestão da Alfabetização;
- d) Adequar os documentos pedagógicos da rede à metodologia do Programa Gestão da Alfabetização;
- e) arcar com os custos de todos os materiais didáticos e paradidáticos para alunos e professores, necessários para a implementação e desenvolvimento dos PROGRAMAS;
- f) distribuir os materiais didáticos e paradidáticos necessários para a implementação e desenvolvimento dos PROGRAMAS a todas as escolas que aderirem aos PROGRAMAS, em tempo hábil para que os referidos PROGRAMAS possam ser executados;
- g) arcar com os custos de todos os materiais, inclusive os de consumo diário, que viabilizem as ações dos PROGRAMAS, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida), papel, toner, e demais que se fizerem necessários à implementação e desenvolvimento dos PROGRAMAS, ressalvado os termos do item 7.1, (b), do Quadro Resumo deste ACORDO;
- h) arcar com os custos de reprodução de todo o material necessário para uso nos PROGRAMAS, inclusive, mas não se limitando, fichas da Sistemática, cartazes de acompanhamento para salas de aula, textos de Formação Continuada e de capacitação dos PROGRAMAS.
- i) garantir profissionais pedagogos nas unidades de ensino para desenvolvimento e acompanhamento das ações do Programa de Gestão da Alfabetização;
- j) providenciar, se necessário, as autorizações de professores, gestores, alunos e demais participantes dos PROGRAMAS, para utilização de suas informações coletadas durante a execução das atividades previstas neste ACORDO, responsabilizando-se por quaisquer questionamentos e/ou demandas que eventualmente sejam direcionados ao MUNICÍPIO e/ou ao IAS, em caso de uso de referidas informações;
- k) reunir-se com o IAS, em datas previamente acordadas, para: i) analisar dados com foco no acompanhamento de algumas das metas do PNE e ii) monitorar e avaliar os resultados alcançados nos PROGRAMAS, os desafios encontrados, bem como definir a estratégia para superação dos desafios e de eventuais entraves existentes, certo que deverá prevalecer a recomendação: a) do MUNICÍPIO, com relação a todas as questões que compreendem impacto no seu orçamento, calendário escolar e diretrizes curriculares das escolas da rede pública municipal de educação e b) do IAS com relação a todas as questões de execução do OBJETO que tragam impacto ao IAS, seja de natureza técnica ou financeira.

CAMPO 7 – RESPONSABILIDADES ESPECÍFICAS DO IAS

7.1. Além das obrigações previstas na Cláusula 1.1 das Condições Gerais, o IAS se compromete, na medida de suas possibilidades e desde que o MUNICÍPIO esteja adimplente com as obrigações assumidas neste ACORDO, a:



[Assinaturas manuscritas]

SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2481 10431
Folha nº:	29
Assinatura:	<i>[assinatura]</i>

- a) fornecer apoio técnico, através da agência técnica que vier a contratar, a qual, ^{exclusivo} critério do IAS, poderá realizar capacitações presenciais, acompanhamento direto ("in loco") e/ou indireto ("à distância") e gerenciamento das ações dos PROGRAMAS;
- b) contratar, às suas expensas, a licença de uso e manutenção do software SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de informações ou outro equivalente, para acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito de todos os PROGRAMAS indicados no Campo 04 do Quadro Resumo deste ACORDO, com exceção do PROGRAMA GESTÃO DE ALFABETIZAÇÃO; e
- c) reunir-se, dentro de suas possibilidades, com o MUNICÍPIO nos termos da Cláusula 6.1, (f), do Quadro Resumo.

CAMPO 8 – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

8.1. Os PARCEIROS estabelecem que a verificação do cumprimento das metas, indicadas no ANEXO I, será realizada por meio de relatórios, a serem apresentados pelo IAS ao MUNICÍPIO com frequência mínima anual.

II) CONDIÇÕES GERAIS DO ACORDO DE COOPERAÇÃO

Cláusula 1ª – RESPONSABILIDADES DO IAS

1.1. Durante a vigência desta PARCERIA, o IAS se responsabiliza por:

- (a) Executar as atividades relativas à implementação dos PROGRAMAS de acordo com o Plano de Trabalho (ANEXO I);
- (b) Enviar os seus melhores esforços e disponibilizar, na medida de suas possibilidades, apoio necessário à execução das atividades desenvolvidas no âmbito deste ACORDO; e
- (c) Permitir ao MUNICÍPIO o acesso aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos às tecnologias e metodologia desenvolvidas pelo IAS para os PROGRAMAS, sob a forma de licença.

1.2. Ao IAS é garantido o direito de sugerir alterações ou ações ao MUNICÍPIO, visando atingir os objetivos dos PROGRAMAS.

1.3. O IAS só poderá realizar as atividades/ações a que se obrigou por força deste ACORDO se e quando o MUNICÍPIO estiver adimplente em relação às obrigações a que se comprometeu por força desta.

1.4. O IAS se reserva o direito de acompanhar sistematicamente os indicadores de sucesso das ações dos PROGRAMAS e METAS no TERRITÓRIO, por si ou através da agência técnica: (i) através dos dados a serem colhidos e inseridos no SIASI ou software equivalente; (ii) através de visitas às turmas e às diretorias de ensino, e de reuniões com coordenadores e/ou mediadores, preferencialmente, mas não exclusivamente, acompanhado por profissionais da Secretaria Municipal de Educação do MUNICÍPIO; (iii) através de relatórios técnicos a serem produzidos, em conjunto, pela referida agência técnica designada pelo IAS e/ou pelo IAS e pelos profissionais a serem disponibilizados pelo MUNICÍPIO, para a execução das ações dos PROGRAMAS, conforme adiante fixado; e (iv) através dos relatórios referidos no CAMPO 08 do Quadro Resumo.



SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018 / 10431
Folha nº:	30
ASS:	

Cláusula 2ª – RESPONSABILIDADES DO MUNICÍPIO

2.1. Durante a vigência deste ACORDO, o MUNICÍPIO se responsabiliza por:

- (a) Cumprir as obrigações e responsabilidades dispostas no Plano de Trabalho;
- (b) Assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos de terceiros para a completa execução das ações dos PROGRAMAS;
- (c) Atender, na condução da execução das ações dos PROGRAMAS, a todas as orientações emitidas pelo IAS ou pela agência técnica que vier a ser contratada;
- (d) Garantir toda a infraestrutura física necessária ao desenvolvimento e integral realização das obrigações assumidas neste instrumento;
- (e) Possibilitar a participação de professores e gestores da rede pública de ensino nas formações e encontros presenciais, responsabilizando-se pela sua convocação;
- (f) Arcar com os custos da logística necessária à participação dos professores e gestores nos PROGRAMAS, incluindo despesas com transporte, alimentação e hospedagem, quando necessário;
- (g) Garantir profissionais para acompanhamento semanal às turmas e apoio aos professores, e que tenham a disponibilidade para permanecer, em cada turma, no período integral da aula, bem como promover reuniões quinzenais de planejamento com os professores das referidas turmas;
- (h) Apresentar, quando solicitada pelo IAS, toda e qualquer documentação comprobatória do cumprimento das obrigações assumidas no presente ACORDO, e, entre elas, necessariamente, (i) estágio atualizado, no primeiro mês de cada ano de vigência do presente ACORDO, bem como ao final do mesmo, conforme modelo que, rubricado pelos PARCEIROS, passa a integrar o presente como ANEXO II; e (ii) resultados parciais mensais/bimestrais dos percentuais atingidos das metas 2 e 5 do PNE, ambas indicadas no CONSIDERANDO (C) deste instrumento, conforme modelo anexo que, rubricado pelos PARCEIROS, passa a integrar o presente como ANEXO III.
- (i) Zelar pelo seu bom nome e probidade perante a sociedade, consoante os princípios da transparência, da legalidade e moralidade dos seus atos, bem como dos seus prepostos, empregados, prestadores de serviços e/ou voluntários, diretores e representantes;
- (j) Mobilizar escolas e diretorias de ensino, equipes escolares, equipes regionais de ensino e diversos setores da Secretaria da Educação para adesão e implementação/execução dos PROGRAMAS;
- (k) Utilizar sempre na íntegra todos os materiais que vierem a ser disponibilizados pelo IAS em função deste ACORDO;
- (l) Desenvolver, em colaboração com o IAS, um Plano de Atendimento e Meta que abranja toda a vigência desta PARCERIA, conforme fixado no Plano de Trabalho desta PARCERIA;
- (m) Informar ao IAS, em tempo hábil, quaisquer possíveis dificuldades encontradas durante a execução das atividades de responsabilidade do MUNICÍPIO que possam afetar a observância



SERVIÇO / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018/10431
Folha nº:	31
ASS:	S

do cronograma de execução, ou quaisquer outras que possam trazer efeitos adversos para o desenvolvimento dos PROGRAMAS na forma e condições ora pactuadas, apontando as alternativas cabíveis à superação destes entraves.

2.2. O MUNICÍPIO se responsabiliza pela exatidão de todos os dados e informações que fornecer ao IAS, sejam estes dados solicitados diretamente pelo IAS, sejam solicitados por terceiros autorizados pelo IAS, inclusive, mas não limitados, aos dados e informações relativos ao número de crianças e professores a serem atendidos e abrangidos pelos PROGRAMAS no TERRITÓRIO, sendo a inexactidão de referidas informações e/ou dados considerada grave infração aos termos do presente ACORDO.

Cláusula 3ª – DA VIGÊNCIA

3.1. O presente ACORDO vigorará pelo prazo indicado no CAMPO 3 do QUADRO RESUMO acima, sendo certo que os PARCEIROS, de comum acordo, poderão renovar o prazo de vigência deste instrumento por igual período, mediante acordo por escrito, no qual serão fixadas as ações, metas e responsabilidades de cada um dos PARCEIROS para o período subsequente.

3.1.1 A publicação do presente ACORDO no Diário Oficial será providenciada imediatamente após a assinatura dos PARCEIROS, pelo MUNICÍPIO, correndo as despesas por conta do MUNICÍPIO, que se responsabilizará, ainda, pela ciência do instrumento aos órgãos estaduais, se cabível for.

3.2. Considerando a vigência fixada, convencionam os PARCEIROS que, até o último dia do mês de novembro de cada ano, será feita uma avaliação conjunta do desenvolvimento dos PROGRAMAS pelos PARCEIROS, quando será definida a continuidade ou não do presente ACORDO, tendo em vista as atividades a serem desenvolvidas, bem como os recursos existentes para o desenvolvimento das atividades no período posterior, inclusive recursos financeiros.

Cláusula 4ª - DIVULGAÇÃO

4.1. Os PARCEIROS se comprometem a divulgar o presente ACORDO em seus respectivos sítios oficiais na internet e, no caso do IAS, em locais visíveis de sua sede social, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias a contar da data da publicação do instrumento junto ao Diário Oficial, observando a forma prevista pela Lei 13.019/2014.

4.2. O MUNICÍPIO, desde logo, autoriza expressamente o IAS a realizar a comunicação das atividades relativas às ações dos PROGRAMAS, à sua discrição.

4.3. Ajustam os PARCEIROS, ainda, que toda e qualquer forma de comunicação pelo MUNICÍPIO, não prevista pela Lei 13.019/2014, deverá ser feita de acordo com a estratégia de comunicação adotada de comum acordo entre o IAS e o MUNICÍPIO, cabendo ao IAS a aprovação de todo e qualquer material que vier a ser produzido com essa finalidade, na forma dos itens 4.3.1 e 4.3.2 abaixo.

4.3.1. O MUNICÍPIO se compromete, quando da divulgação das ações dos PROGRAMAS e/ou deste instrumento, em função do disposto no item 4.3 acima, a indicar o nome do IAS e/ou de eventuais entidades apoiadoras dos PROGRAMAS, indicadas pelo IAS, nos moldes que, de comum acordo, os PARCEIROS e referidas instituições estabelecerem previamente e por escrito, devendo a participação do IAS e das instituições por ele indicadas serem sempre mencionadas com o necessário destaque.

4.3.2. Convencionam os PARCEIROS que qualquer material de divulgação das ações dos PROGRAMAS ou deste instrumento, inclusive, mas não exclusivamente, placas, "out-doors", entrevistas em programas televisivos ou mídia impressa, seus conceitos e conteúdos, deverão ser previamente autorizados e



7

Handwritten signatures and initials.

SEMEDI / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018/10431
Folha nº:	32
ASS:	

aprovados, por escrito, pelo IAS, que indicará a forma como o logotipo e/ou nome e/ou imagem sua e de eventuais entidades apoiadoras poderão ser utilizados, sob pena de ser caracterizada infração grave aos termos deste.

4.4. É expressamente vedada a utilização do nome e/ou da imagem do piloto Ayrton Senna da Silva, por não ser relativa ao presente Instrumento e às ações dos PROGRAMAS.

4.5. Exceto se houver autorização prévia e por escrito do IAS, fica desde já vedada a associação do nome e/ou da imagem do IAS com nome, imagem e/ou produtos e/ou serviços e/ou projetos e/ou programas de terceiros e/ou de iniciativa do MUNICÍPIO, em quaisquer materiais ou meios.

4.6. É terminantemente proibida a utilização dos PROGRAMAS e/ou de qualquer material a eles relativo e/ou ao nome e/ou ao logotipo do IAS, e/ou quaisquer de seus Diretores e/ou representantes, bem como dos materiais e metodologias que serão disponibilizadas ao MUNICÍPIO no âmbito deste ACORDO, para fins político-partidários de qualquer espécie e/ou promoção de campanhas políticas de qualquer natureza.

Cláusula 5ª – DENÚNCIA E RESCISÃO

5.1. Os PARCEIROS, estabelecem, de comum acordo, ser facultado ao PARCEIRO prejudicado considerar rescindido o presente ACORDO mediante simples comunicação por carta protocolada, nas seguintes hipóteses:

- Descumprimento de qualquer cláusula deste ACORDO, caso o PARCEIRO inadimplente não regularize o cumprimento da obrigação, se possível for, no prazo máximo de 10 (dez) dias corridos a contar do recebimento de comunicação por escrito do outro PARCEIRO neste sentido, ficando desde logo excepcionada desta regra geral a infração às disposições das Cláusulas 4.3 a 4.6., que determinarão a rescisão imediata deste instrumento;
- A ocorrência de caso fortuito ou força maior, na forma como se encontram definidos na legislação em vigor; e
- Demais hipóteses referidas na Lei aplicável em vigor, obedecidos os procedimentos administrativos cabíveis.

5.2. Não obstante as hipóteses previstas no item 5.1 acima, os PARCEIROS poderão, a qualquer tempo, sem motivo justificável, mediante comunicação prévia ao outro PARCEIRO, com antecedência de 60 (sessenta) dias, denunciar a vigência do presente Contrato, devendo, ambos os PARCEIROS, respeitarem integralmente todos os termos do presente ACORDO até o término do prazo de pré-aviso fixado nesta Cláusula, considerando as atividades efetivamente realizadas enquanto vigente o ACORDO.

5.3. Ocorrendo a rescisão deste instrumento, por qualquer motivo, inclusive, mas não se limitando em razão do disposto nos itens 5.1. e 5.2 das Condições Gerais deste ACORDO ou, ainda, por decurso do seu prazo de vigência, o MUNICÍPIO não poderá mais fazer uso de quaisquer informações, dados ou documentos, tecnologias, materiais, metodologias, sistemáticas de acompanhamento que tenha tido acesso em razão deste ACORDO, comprometendo-se, desde logo, a suspender imediatamente o uso do PANORAMA ou qualquer outro equivalente.

Cláusula 6ª – LIMITES DO ACORDO



  M.

SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018/10431
Folha nº:	33
ASS:	

6.1. Fica assumido que, por força deste ACORDO, não se estabelece entre o IAS e o MUNICÍPIO nenhum vínculo jurídico que não seja o definido neste instrumento, bem como não se estabelece qualquer relação de emprego entre o IAS, os funcionários do MUNICÍPIO, eventual agência técnica e demais envolvidos e/ou participantes dos PROGRAMAS.

6.2. Os PARCEIROS reconhecem e declaram que, sobre os materiais que sejam criados no âmbito do presente ACORDO, os direitos de propriedade intelectual serão de titularidade exclusiva do IAS, os quais são licenciados ao MUNICÍPIO por força deste instrumento, a título gratuito e em todo o TERRITÓRIO, para a finalidade de utilizá-los no âmbito dos PROGRAMAS, sendo vedado qualquer compartilhamento de material do IAS a outras entidades, congêneres ou não, sem o prévio e expresso consentimento, por escrito, do IAS.

6.3. O MUNICÍPIO declara que o presente ACORDO respeita as normas específicas das políticas públicas setoriais relativas ao objeto da parceria, bem como as leis municipais do MUNICÍPIO, sendo certo que, na hipótese de qualquer alteração destas políticas e/ou normas e que venham a impactar o presente ACORDO, compromete-se o MUNICÍPIO a comunicar imediatamente o IAS sobre a referida alteração.

6.4. Os PARCEIROS assumem, como exclusivamente seus, os riscos e as despesas decorrentes do fornecimento da mão de obra necessária à boa e perfeita execução de suas atividades com amparo no presente instrumento e pelo comportamento de seus respectivos empregados, prepostos ou subordinados.

6.5. Cada PARCEIRO é responsável por quaisquer ônus, direitos ou obrigações vinculadas à legislação tributária, trabalhista, previdenciária ou securitária decorrentes da execução de suas atividades com amparo no presente instrumento.

6.6. O MUNICÍPIO reconhece que as ações estabelecidas ao abrigo do presente instrumento envolvem o uso de tecnologias, materiais, metodologias, sistemáticas de acompanhamento, sistemas informatizados e avaliações de titularidade exclusiva do IAS, as quais serão licenciadas por força deste instrumento para a finalidade específica de promover o alcance dos objetivos dos PROGRAMAS, comprometendo-se o MUNICÍPIO, através desta, a utilizá-los única e exclusivamente no âmbito da presente, sendo vedada a transmissão dos conhecimentos, tecnologias, práticas, modelos de relatórios, bem como todo e qualquer compartilhamento de material do IAS ou criado no âmbito dos PROGRAMAS e em decorrência do mesmo, a outras entidades, congêneres ou não, sem o prévio e expresso consentimento, por escrito, do IAS. Essa previsão permanecerá válida após o término do ACORDO, seja por que motivo for.

6.7. Os PARCEIROS estabelecem que para a realização das ações dos PROGRAMAS, estipulados no presente ACORDO, não haverá repasse de recursos entre os PARCEIROS.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Cláusula 7ª – Todas as comunicações deverão ser feitas por escrito e enviadas aos endereços indicados nos campos específicos do QUADRO RESUMO deste, reputando-se efetuadas na data de seu recebimento, desde que as correspondências sejam devidamente protocoladas.

Cláusula 8ª – A aceitação, por qualquer dos PARCEIROS, do não cumprimento, pelo outro, das cláusulas ou condições deste ACORDO, a qualquer tempo, será interpretada como mera liberalidade, não implicando, portanto, na renúncia do direito de exigir o cumprimento das obrigações aqui contidas.



[Handwritten signatures and initials]

DESCRIÇÃO	
Nº Processo:	2018/11043.1
Folha nº:	34
ASS:	

Cláusula 9ª – O presente ACORDO será regido à luz dos princípios da Administração Pública estabelecidos pela Lei 13.019/2014, podendo ainda ser alterado ou modificado mediante aditivo ou acordo por escrito, firmado por ambos os PARCEIROS.

Cláusula 10ª – Este instrumento obriga os PARCEIROS, e sucessores, não podendo ser cedido, total ou parcialmente, pelo MUNICÍPIO sem o consentimento expresso do IAS. O MUNICÍPIO reconhece que, para que o IAS possa realizar as suas obrigações, contará com apoio de prestadores de serviço, colaboradores, consultores, agências técnicas, e que a contratação destes profissionais não significará infração aos termos do item acima.

Cláusula 11ª – No caso de se tornar impossível a realização do objetivo deste ACORDO, os PARCEIROS se comprometem em até 30 (trinta) dias, sempre de comum acordo, a encontrar solução local ou qualquer outra possível, que se ajuste ao referido objetivo.

Cláusula 12ª – Caso os PARCEIROS não venham a encontrar a solução para a realização do objetivo deste ACORDO no prazo de 30 (trinta) dias, o presente ACORDO tornar-se-á automaticamente rescindido, nos termos do disposto na Cláusula 5.1., alínea (b) acima.

Cláusula 13ª – Fica estabelecido que toda e qualquer responsabilidade civil relativa à implementação dos PROGRAMAS no TERRITÓRIO é única e exclusivamente do MUNICÍPIO, devendo, se e quando exigido, submeter os PROGRAMAS à avaliação dos órgãos que se façam necessários.

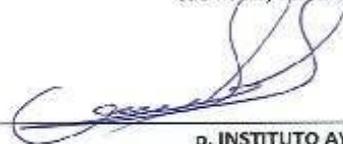
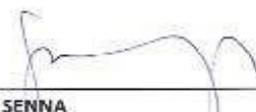
Cláusula 14ª – Os PARCEIROS estabelecem que, caso haja qualquer incompatibilidade, discrepância e/ou conflito entre os termos previstos nos Anexos deste, e as cláusulas e condições contidas neste instrumento, prevalecerão os termos expressamente disposto neste instrumento para todos os fins de direito.

Cláusula 15ª – Qualquer conflito originário, relativo ou decorrente do ACORDO, e relacionado a quaisquer de suas alterações subsequentes, sem limitação, sua formação, validade, eficácia, interpretação, execução, descumprimento ou extinção, será submetido, previamente à instauração de procedimento judicial ou arbitragem, à mediação, exceto no caso de medidas urgentes ou acautelatórias. A mediação terá lugar em Manaus/AM. O idioma a ser utilizado na mediação será a Língua Portuguesa.

Cláusula 16ª – Os PARCEIROS elegem o foro da Seção Judiciária do Município de Manaus, por mais privilegiado que outro seja, para dirimir as controvérsias originadas do presente instrumento.

Por estarem assim justos e contratados, firmam o presente ACORDO, em 02 (duas) vias de igual teor de forma, com as testemunhas abaixo, para os fins de direito.

São Paulo, 22 de outubro de 2018.



 p. INSTITUTO AYRTON SENNA


 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

Alcides Helena Senna
 Secretária Municipal de Educação
 Decreto 20.03.2013

11



Testemunhas:

1) 
Nome: Paula Dias Silva
RG: RG: 45.772.544-8
CPF:

2) 
Nome: Marilene Bentes
RG: 30767794-1
CPF:

SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	<u>2018 / 10431</u>
Folha nº:	<u>35</u>
ASS:	



SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018 / 10431
Folha nº:	36
ASS.	J

ANEXO I

Anexo a que se refere o Item 2.1 do Campo 02 do Quadro Resumo do Acordo de Cooperação celebrado entre Secretaria Municipal da Educação de Manaus e o Instituto Ayrton Senna.

Plano de Trabalho

I - REALIDADE E PROJETO

Considerando-se as análises feitas dos diagnósticos locais sobre o número de alunos com distorção idade-série do Ensino Fundamental I, de alunos não alfabetizados e da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do ensino fundamental II, o Instituto Ayrton Senna, nesta parceria, indica a implantação e implementação das Soluções Educacionais "Se Liga", "Acelera Brasil", "Fórmula da Vitória", "Para Saber Mais" e "Gestão da Alfabetização".

As soluções educacionais propostas abaixo se definem:

"SE LIGA"

Essa solução educacional busca alfabetizar em um ano crianças dos anos iniciais matriculadas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental que ainda não aprenderam a ler e a escrever, embora já frequentem a escola. A solução trabalha aspectos cognitivos e socioemocionais, dando grande ênfase ao desenvolvimento da autoestima, autonomia, colaboração e responsabilidade. Os alunos são enturmadados em classes específicas e, ao final do ano letivo, uma vez alfabetizados, podem retornar às turmas regulares ou frequentarem o Acelera Brasil, solução voltada para acelerar a aprendizagem.

"ACELERA BRASIL"

Essa solução educacional visa a correção da distorção idade/série de alunos alfabetizados que repetiram duas ou mais vezes e se encontram matriculados do 3º ao 5º nos anos iniciais do ensino fundamental. Combate os baixos níveis de aprendizagem que causam a repetência de alunos por meio de ações que investem nos aspectos cognitivos e socioemocionais, de forma evitar futuras retenções e assegurar o sucesso escolar. Enturmadados em classes específicas durante um ano, os alunos desenvolvem as competências necessárias para prosseguirem com sucesso sua trajetória escolar, podendo acelerar sua aprendizagem.

"FÓRMULA DA VITÓRIA"

A solução educacional Fórmula da Vitória, em Língua Portuguesa e Matemática – Níveis 1 e 2, pretende elevar os níveis de aprendizagem de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que apresentam baixos resultados nas duas disciplinas. É uma proposta pedagógica que visa:

- Superação da defasagem de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental
- Redução das taxas de reprovação e evasão
- Ampliação da taxa de conclusão na idade certa
- Aceleração do crescimento do IDEB dos anos finais

"PARA SABER MAIS"

Essa solução educacional visa promover a recuperação da proficiência em Língua Portuguesa, destinado a alunos matriculados do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentam desempenho acadêmico em leitura e escrita abaixo do esperado e não estão com distorção idade/série. O programa é baseado na ampliação da linguagem oral das crianças, por meio da leitura de textos variados, de jogos de linguagem, jogos de ortografia, produção escrita de pequenos textos e revisão dos textos produzidos para tomada de consciência de sua produção.

"GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO"

O principal objetivo dessa proposta é apoiar a Secretaria de Educação no processo de implementação da política pública de alfabetização integral, embasada na cultura da responsabilização e do compromisso coletivo para com o sucesso de todos os alunos, em especial, quanto à melhoria da alfabetização dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental.



SEMED / PROTOCOLO	
Nº Processo:	2018/10431
Folha nº:	37
ASS:	B

A proposta contribui para que os parceiros alcancem a meta 5 do Plano Nacional de Educação, a alfabetização dos estudantes até o 3º ano do Ensino Fundamental, prevendo a formação presencial e à distância para os coordenadores pedagógicos, de forma a fortalecê-los em seu papel de formadores de professores, inclusive pela disponibilização de documentos orientadores sobre práticas alfabetizadoras.

Tanto a formação quanto os documentos visam a superação das necessidades dos estudantes segundo seus níveis de alfabetização.

A partir da implementação destas soluções educacionais, o Instituto Ayrton Senna espera contribuir com: i) a redução da distorção idade-série; ii) a alfabetização dos alunos nos 03 (três) primeiros anos do ensino fundamental e iii) na proficiência leitora, escritora e matemática em cada um dos municípios indicados no quadro acima, de acordo com as suas particularidades, desde que ambos os PARCEIROS atuem colaborativamente, cada qual com as ações e responsabilidades por si assumidas.

Do ponto de vista do panorama educacional brasileiro, as Soluções Educacionais Se Liga, Acelera Brasil e Gestão da Alfabetização estão em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE):

- Meta 1** – universalizar o atendimento da educação infantil na pré-escola – com consequências diretas ao melhor desempenho do aluno no ciclo de alfabetização.
- Meta 2** – garantir que 95% dos alunos concluam o Ensino Fundamental 1 na idade certa, até 2023 – com compromisso que os alunos não atrasem a trajetória escolar.
- Meta 5** – alfabetizar todos os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental 1 – com intervenção estratégica no ciclo de aprendizagem das redes.
- Com base na **Meta 7** – reduzir a distorção idade/série para o máximo de 5% - com impacto no fluxo escolar, componente importante para a elevação do IDEB.

No tocante ao cenário da parceria, o Instituto Ayrton Senna propõe executar as atividades a seguir destacadas em parceria com Secretaria de Educação do município de Manaus:

II - ATIVIDADES A SEREM EXECUTADAS PELO IAS/ FORMA DE EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES

ATIVIDADES DA EQUIPE DO IAS	CRONOGRAMA
FORNECER ORIENTAÇÕES PARA A IMPLANTAÇÃO DOS PROGRAMAS E APOIAR A EQUIPE DA SECRETARIA NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS E FORMAÇÃO DAS TURMAS	DEZEMBRO 2018 - JANEIRO DE 2019, 2020, 2021 e 2022
DISPONIBILIZAR AO PARCEIRO OS MODELOS DE AGENDA E MATERIAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE ANTECEDE O INÍCIO DOS PROGRAMAS, BEM COMO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DA	JANEIRO DE 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022

