

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA DÉBORA LIMA DE FRANÇA

**CONTEXTO DA INFLUÊNCIA DA POLÍTICA CURRICULAR DE
ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU
A PARTIR DA BNCC: 2015-2019**

**ARACAJU
2024**

ANA DÉBORA LIMA DE FRANÇA

**CONTEXTO DA INFLUÊNCIA DA POLÍTICA CURRICULAR DE
ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU
A PARTIR DA BNCC: 2015-2019**

Dissertação apresentada como pré requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no Programa de
Pós-Graduação em Educação na linha Educação e
Formação Docente – Universidade Tiradentes.

Orientadora:
Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes

ARACAJU
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F815c França, Ana Débora Lima de
Contexto da influência da política curricular de alfabetização na rede municipal de ensino de Aracaju a partir da BNCC [manuscrito] : 2015-2019 / Ana Débora Lima de França – Aracaju, SE : 2024.
92 f. : il.

Orientadora: Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, 2024.

1. Abordagem do ciclo de políticas públicas. 2. Alfabetização. 3. BNCC. 4. Políticas curriculares. I. Nunes, Andréa Karla orient. II. Título.

CDU: 371.214.14(813.7)

Ficha elaborada por Marcos Breno Andrade Leal (CRB-5/2048)

ANA DÉBORA LIMA DE FRANÇA

**POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU: CONTEXTUALIZAÇÃO A
PARTIR DA BNCC (2015-2019)**

Dissertação apresentada como pré requisito parcial
para obtenção do título de Mestre no Programa de
Pós-Graduação em Educação na linha Educação e
Formação Docente – Universidade Tiradentes.

APROVADA EM: 30/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. (a) Andréa Karla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA KARLA FERREIRA NUNES**
Data: 07/12/2024 20:36:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rony Rei do Nascimento Silva
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **RONY REI DO NASCIMENTO SILVA**
Data: 09/12/2024 13:09:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. (a) Soane Maria Santos Menezes
Fundação Estadual de Saúde – FUNESA/Escola de Saúde Pública de Saúde Pública/ESP

Documento assinado digitalmente
 **SOANE MARIA SANTOS MENEZES**
Data: 09/12/2024 17:10:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.(a) Mary Ângela Teixeira Brandalise
Universidade Estadual de Ponta Grossa – (PPGE/UEPG)

Documento assinado digitalmente
 **MARY ANGELA TEIXEIRA BRANDALISE**
Data: 09/12/2024 18:30:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**ARACAJU
2024**

Ao meu pai José Augusto (*in memorian*) e minha mãe, dona Maria, a
minha base de amor e cuidado que me permitiram chegar aonde estou.

AGRADECIMENTOS

Agradecer primeiramente a Deus, pela oportunidade de estar viva e ter me encorajado a reiniciar minha trajetória como estudante, alcançando um nível mais elevado de estudo que é o mestrado, um projeto acalentado por anos.

Agradecer ao meu filho, Pietro, o meu maior incentivador e minha fonte diária de energia para seguir em frente em busca dos meus propósitos. Sem dúvidas, é ele quem me faz acreditar nos meus sonhos. Por extensão, agradeço também à minha norinha, Lívia.

Agradecer ao meu companheiro, Israel, por todo carinho e cuidado expressado na preparação do ambiente para que eu pudesse estudar sem interrupções: preparando o lanche, me levando água e cafezinho, organizando o meu material de estudo, arrumando o computador com os programas que seriam usados durante o estudo, deixando a iluminação mais adequada... fazendo “de um tudo” para me ver bem. E aproveito para agradecer também os cuidados da minha sogra, dona Magnólia.

Agradecer à minha mãe, que compreendeu minha ausência, mas que estava sempre presente para ajudar no que pudesse, principalmente preparando nossas refeições durante o período da escrita da dissertação.

Agradecer aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, que sempre me apoiam e demonstram alegria com o meu crescimento.

Agradecer à minha família, sobretudo, minhas tias que são referências em minha vida.

Agradecer aos amigos e amigas da vida que são minha fonte de inspiração permanente.

Aos amigos que ganhei no mestrado, representados aqui por Lígia, Mateus e Morgana, com quem dividia as angústias e conquistas da vida acadêmica.

Ao Grupo de pesquisa Docência, Avaliação, Currículo e Contemporaneidade – GPDACC, que me mostrou o sentido da coletividade e colaboração na pesquisa, tornando o processo mais leve. Agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes.

E um agradecimento especial a Andrea Karla, minha orientadora. Sua paciência e compreensão foram fundamentais para que eu acreditasse em mim e na minha capacidade de fazer pesquisa, consolidando minha caminhada no mundo da ciência. Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa vinculada à linha de pesquisa Educação e Formação Docente possui caráter qualitativo e descritivo, sendo um estudo de caso que tem como base fontes bibliográficas e documentais. Fundamentado nos conceitos de políticas curriculares (Pacheco, 2003), abordagem do ciclo de políticas de alfabetização (Ball e Mainardes, 2011; 2021; 2022), alfabetização (Gontijo, 2014); (Mortatti, 2021); (Soares; 2018), esse estudo objetivou interpretar o contexto da influência na formulação da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju no contexto da implantação da BNCC (2015-2019). Por conseguinte, buscou-se por meio dos objetivos específicos: (i) conhecer os pressupostos das políticas curriculares de e para a alfabetização e BNCC, no contexto nacional e local; (ii) identificar modos e estratégias utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para a formulação da política curricular de alfabetização na rede municipal de ensino de Aracaju, no contexto de implantação da Base; iii) examinar os cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju enquanto orientador da política curricular de alfabetização. O texto está organizado em quatro seções e mais as considerações finais que, a partir da revisão de literatura e análise dos documentos investigados, permitiu-se chegar ao seguinte resultado: a partir de uma visão mais ampla acerca dos fatores considerados no contexto de formulação da política curricular de alfabetização no município de Aracaju, embora tentativas institucionais para assegurar a participação democrática dos docentes no processo, verificou-se que influências econômicas de natureza neoliberal orientaram construção das diretrizes curriculares municipais, evidenciadas nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju

Palavras-chave: políticas curriculares; alfabetização; BNCC; abordagem do ciclo de políticas públicas.

ABSTRACT

This research, linked to the Education and Teacher Training research line, is qualitative and descriptive and configured as a case study, using bibliographic and documentary sources. Based on the concepts of Curriculum Policies (Pacheco, 2003), the Literacy Policy Cycle Approach (Ball and Mainardes, 2011; 2021; 2022) and Literacy (Gontijo, 2014; Mortatti, 2021; Soares, 2018), this study seeks to interpret the context that influences the formulation of the literacy curriculum policy in the Aracaju Municipal Education Network amid the implementation of the BNCC (2015-2019). The specific objectives are: (i) to understand the assumptions that underpin curricular policies relating to literacy and the BNCC at national and local levels; (ii) to identify the methods and strategies employed by the Municipal Department of Education to shape the literacy curricular policy within the Aracaju Municipal Education Network in the context of the implementation of the BNCC; and (iii) to analyze the Pedagogical Notebooks of the Aracaju Municipal Education Network as a framework for the literacy curricular policy. The text is organized into 4 sections, plus the final considerations, which, based on the literature review and analysis of the documents investigated, allowed the results to be obtained and established a broader view of the factors considered in the context of the formulation of the literacy curriculum policy in the municipality of Aracaju, especially given the economic influences received by the municipal curriculum guidelines, evidenced in the Pedagogical Notebooks of the Aracaju Municipal Education Network.

Keywords: curriculum policies; literacy; BNCC; the public policy cycle approach.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE Conselho Nacional de Educação

CEE Conselho Estadual de Educação

CONMEA Conselho Municipal de Educação de Aracaju

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

IDEB Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESE Indicador de Desempenho Educacional de Sergipe

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU Organização das Nações Unidas

PMALFA Programa Mais Alfabetização

PNA Política Nacional de Alfabetização

PNAIC Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PróBNCC Programa de Apoio à Implementação da BNCC

SciELO Scientific Electronic Library Online

SAESE Sistema de Avaliação do Estado de Sergipe

SEDUC Secretaria de Estado da Educação e Cultura

SEMED Secretaria Municipal da Educação de Aracaju

UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

UFS Universidade Federal de Sergipe

UNIT Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cartaz da campanha pelo direito de aprender	32
Figura 2 - Base Nacional Comum Curricular	38
Figura 3 - Organização e estrutura da BNCC.....	41
Figura 4 - Aracaju, o tabuleiro de xadrez planejado por Pirro	49
Figura 5 - Mapa com as regiões educacionais de Aracaju	52
Figura 6 - Currículo de Sergipe	57
Figura 7 - Capa dos cadernos pedagógicos da rede de ensino de Aracaju	58
Figura 8 - Anúncio de chamada dos professores para avaliação do texto-base dos cadernos pedagógicos de Sergipe	62
Figura 9 - Organização da estrutura dos cadernos pedagógicos.....	62
Figura 10 - Composição de tópicos do caderno pedagógico do ensino fundamental	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Identificação das teses e dissertações objetos de análise	18
Quadro 2 - Artigos publicados no SciELO no período de 2019 a 2023.....	20
Quadro 3 - Políticas para a alfabetização: legislação, documentos oficiais e programas do Brasil.....	29
Quadro 4 - Número de escolas por região administrativa.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 NO PRINCÍPIO ERA UM PONTO - MEU ENCONTRO COM A PESQUISA	25
1.2 O CROQUI DO CAMINHO A SER PERCORRIDO - OU A METODOLOGIA ADOTADA	31
2 REVISÃO DE LITERATURA - POR DIFERENTES TRAÇOS E OUTROS ÂNGULOS	35
2.1 AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS	35
2.2 A ALFABETIZAÇÃO COMO DEMANDA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	24
3 MOVIMENTO CURRICULAR PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E BNCC	29
3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO DE SERGIPE	37
3.2 OS IMPLÍCITOS QUE INFLUENCIAM NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO	42
4 IDENTIFICANDO MODOS E ESTRATÉGIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU	47
4.1 O DESENHO DO LUGAR DA PESQUISA	48
4.2 REGIME DE COLABORAÇÃO E A ADESÃO AO CURRÍCULO DE SERGIPE	53
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ELABORAÇÃO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE	57
4.4 ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE DE ENSINO DE ARACAJU – INOVAÇÃO OU A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA?	63
5 FECHANDO CICLOS - CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Vejo à noite uma estrelinha
no céu, piscando, piscando...
mamãe diz que ela, de longe,
pisca, pisca, me chamando...
Quando eu crescer e papai
me comprar um avião,
vou te buscar, estrelinha,
na palma da minha mão

(A Estrelinha - Martins d'Alvarez *apud* Souza, 1978)

O poema em epígrafe me remete a memórias e experiências vividas durante a minha alfabetização. Fui alfabetizada aos seis anos de idade, em casa, pela minha mãe, professora formada em nível de magistério do segundo grau. Em uma época que a escolarização iniciava aos sete anos, ingressar nesse processo já alfabetizada tinha como reconhecimento ser dispensada de cursar a primeira série, sendo promovida automaticamente para a segunda série. Foi aí que se deu a consolidação da minha alfabetização e onde eu tive meu primeiro contato com os livros didáticos. Dentre eles, o livro *Brincando com as palavras*, de Joanita Souza, voltado para consolidar a alfabetização de crianças.

Dentre os diferentes textos, ilustrações e atividades para o exercício da escrita, havia o poema “A Estrelinha” que eu lia, relia, decorava, ilustrava, fazia cópias livres e me sentia profundamente tocada pela poesia ali presente. Hoje, posso afirmar que esse pequeno texto não só colaborou para que eu aprendesse a ler, mas também me proporcionou construir memórias afetivas de uma fase da minha vida escolar, conectando-me com a alfabetização sob outras perspectivas.

Antes de aprender a ler e escrever, costumava me expressar por meio de desenho, e como este é considerado um preditor da escrita, dentro do processo de alfabetização, esta pesquisa está sendo desenhada a partir de um ponto, elemento primeiro de todo desenho, que vai se transformando em linha e a partir dela vai ganhando vida, com seus planos, ângulos, perspectivas e outros elementos que vão se materializando com esta investigação.

1.1 NO PRINCÍPIO ERA UM PONTO - MEU ENCONTRO COM A PESQUISA

Posto o preâmbulo, pode-se perceber que o tema dessa pesquisa não surge ao acaso. Foi construído em meio aos atravessamentos de um passado como estudante que se cruza em meio

às experiências profissionais da pesquisadora, que perpassa pela docência em turmas de alfabetização e em gestão de projetos e programas voltados para a aprendizagem da leitura e escrita de crianças.

Contudo, essas percepções só foram apreendidas a partir da provocação feita pela minha orientadora, a Professora Dra. Andrea Karla, que apontou as possibilidades para que eu pudesse enveredar com o tema dessa pesquisa, enfatizando, sobretudo, a minha trajetória profissional que permite me situar diante de tal objeto.

Minha primeira experiência profissional com a alfabetização ocorreu no ano de 1992, quando fui professora de uma turma chamada “Alfa 1”, em uma escola privada aqui em Sergipe. A partir daí, foram longos anos de docência em turmas de alfabetização até assumir a primeira função de gestão, no ano de 2007, quando passei a coordenar o Programa Pró-Letramento¹ no âmbito da Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe (Seduc). Ainda nessa função estive também à frente da implementação da Lei nº 11.274/2006, cuja finalidade era a ampliação do ensino fundamental de 9 anos, que se operava naquele momento em todo país e representou um marco na política pública voltada para a educação básica, com consequências diretas para a alfabetização de crianças.

Seguindo com essa trajetória, entre os anos de 2012 e 2015, estive como supervisora de avaliação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² em Sergipe. Um dos eixos mais relevantes do PNAIC era o da formação de professores alfabetizadores, coordenado aqui no estado de Sergipe pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), instituição à qual eu era vinculada para a função de supervisora de avaliação e tinha sob a minha responsabilidade cerca de 5.000 (cinco mil) professores alfabetizadores.

Na sequência, no ano de 2017, assumi na Secretaria Municipal da Educação de Aracaju (Semed) a Coordenadoria de Ensino Fundamental (COEF), considerada a coordenação mais complexa da secretaria. Nessa época, a Semed contava com 45 escolas, aproximadamente 18.000 estudantes e quase 800 professores e enfrentava o desafio de ser uma das etapas da educação básica que ainda não havia superado as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo no atendimento à meta 5, que objetiva alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

¹ Programa de formação continuada voltado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade de Brasília, cuja finalidade era assegurar a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes matriculados nessas turmas: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>;

² Programa, também do MEC, que se traduz como um compromisso formal assumido entre os entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou ao final do 3º ano do ensino fundamental: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>;

No período em que estive à frente da referida coordenação, estava em curso no Brasil o projeto de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de orientação curricular e de caráter normativo. Isso implica dizer que todas as redes de ensino devem adotá-lo como referência na construção de seus currículos, haja vista que a BNCC estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem atingir em cada etapa e nível escolar da educação básica (Brasil, 2017).

A homologação do documento final, para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, ocorreu em dezembro de 2017 e exigia, por sua vez, que a implementação da Base no âmbito das redes de ensino do país ocorresse dentro de um prazo de dois anos.

Cumprir dizer que, ao ser instituída como política nacional da/e para a Educação Básica, espera-se que a BNCC se constitua como meio de garantir o direito de aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes brasileiros(as), tornando-se referência para que estados, municípios e Distrito Federal orientem o alinhamento das demais políticas educacionais, a exemplo da formação de professores, avaliação, organização de conteúdo, materiais didáticos, provimento de infraestrutura etc. Todas essas ações se atrelam à definição de currículo e formulação das propostas pedagógicas. Dentre elas, a política curricular de alfabetização, que perpassa pela política curricular a ser implementada nas redes de ensino.

Como gestora da pasta do ensino fundamental da Semed, estava incumbida de coordenar o processo de execução da BNCC na rede de ensino municipal de Aracaju, na perspectiva de promover o alinhamento com as demais políticas, entre elas, a de alfabetização, tendo como base as recomendações do referido documento de orientação curricular.

É nesse cenário que se insere o objeto a ser investigado, ao eleger a política curricular de alfabetização formulada para a rede municipal de ensino de Aracaju, enquanto política educacional traduzida pela BNCC, com observância nas recomendações demandadas pelas normativas e documentos orientadores. Inicialmente, foi pensado o objeto na perspectiva de compreender, em função da percepção dos que executam as políticas, como estas se traduzem, ou não, em mudanças efetivas, a partir da sua operacionalização e repercussão nas salas de aula. Entretanto, acatando as recomendações da banca, durante a qualificação deste projeto, buscamos interpretar o contexto de influência da formulação da política curricular de alfabetização com observância às estratégias e escolhas conceituais, políticas e ideológicas assumidas pela Semed Aracaju.

Sem perder de vista o movimento profissional como professora, quando me encontrava no exercício da docência em sala de aula, mantive uma certa inquietação em querer entender qual(is) fator(es) era(m) considerado(s) para a formulação de programas e projetos pelas

secretarias de educação e que, por sua vez, deveriam ser executados pelas escolas. Sob esse aspecto, também questionava o fato de as políticas educacionais implementadas, quando alcançadas em salas de aula, revelarem-se, muitas vezes, em desalinho com as recomendações ao que fora proposto ou regulamentado, evidenciando conflitos de interesses entre o formulado e a execução.

É nessa perspectiva que o objeto passa a ser investigado, com o deslocamento da compreensão da política curricular voltada para a alfabetização de crianças na rede municipal de ensino de Aracaju, por meio das novas orientações curriculares propostas pela BNCC (2015-2019), centrando suas análises nos contextos da influência que consiste no lugar “onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (Mainardes e Alferes, 1992, p. 10).

A fim de entender tal fenômeno, trago como fundamento teórico de relevância no campo das pesquisas públicas educacionais, e que nos auxiliará a compreender o movimento das políticas públicas, a abordagem do ciclo de políticas públicas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball, que conforme nos diz seus principais tradutores no Brasil, Mainardes e Alferes (1992), constitui-se num referencial para a análise de programas e políticas educacionais permitindo uma análise crítica do contexto da formulação inicial da política até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

Ainda segundo os autores Mainardes e Alferes (1992), o constructo teórico da abordagem do ciclo de políticas públicas define cinco contextos contínuos e inter-relacionados, sem dimensão temporal ou sequencial e não lineares, para a análise de políticas públicas, quais sejam: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, contexto da prática, de resultados e de estratégia política. A percepção como ciclos contínuos e não hierarquizados permite que as análises da(s) política(s) possam ser realizadas levando em consideração um ou mais aspectos que a(s) compõe(m).

Na condição de coordenadora do processo de implementação da BNCC na rede de ensino de Aracaju, para a etapa do ensino fundamental, entre os anos de 2017 a 2019, ter a oportunidade de registrar o contexto da influência, ou como se operou a formulação da política curricular de alfabetização da rede de ensino municipal de Aracaju, com base nas recomendações oriundas das novas orientações curriculares nacionais, traduz-se como um relevante objeto investigativo, tanto pela possibilidade de promover deslocamento da compreensão e entendimentos acerca da formulação da referida política pública quanto pelo caráter documental e analítico que se propõe em relação ao tema em questão.

Quanto à tarefa de construção do currículo, a Semed se posicionou a favor da adesão ao currículo do estado de Sergipe, elaborado em regime de colaboração, sob a coordenação da – Seduc e da União Nacional de Dirigentes de Educação de Sergipe (Undime). Isso posto, era necessário a Semed traçar uma política de ação através da qual se posicionasse em relação às especificidades da própria rede. Nesse caso, foi necessário pensar não apenas nas estratégias para realizar as determinações legais, mas, sobretudo, sem perder de vista os princípios que deveriam sustentar as ações da Semed, que desejava se apresentar sob um estatuto democrático, participativo e colaborativo. O caráter democrático e participativo eclipsaria qualquer possibilidade de resistência por parte dos docentes, em uma atitude mais crítica daqueles que entendem o texto da política como um instrumento de poder e controle.

Nesse sentido, foi definida estrategicamente a formação de uma comissão com representantes de diversos setores da Semed e do Sindicato dos Profissionais do Ensino do Município de Aracaju (Sindipema), nesse caso representando os docentes. Essa comissão teve inicialmente a finalidade de traçar direcionamentos para a implementação da BNCC e o alinhamento das demais políticas à Base. Ela também ficou responsável pela legitimação dos textos e discursos que dariam sustentação às orientações pedagógicas e curriculares que circulariam nas escolas e salas de aula da rede de ensino de Aracaju e, como consequência, foi também definida a estratégia de elaboração de um Caderno Pedagógico (2018), que serviria como o documento de orientação pedagógica para as escolas da rede, com recomendações curriculares, avaliativas e de alfabetização.

Sob a égide de uma prática democrática e participativa, e na perspectiva de legitimar todo o processo, fez-se necessário mobilizar e envolver os professores nos debates em torno da elaboração das orientações pedagógicas da rede. Para isso, foi escolhido o espaço da formação continuada de professores, por meio do horas de estudo, com um programa sistemático de formação docente da rede municipal de ensino de Aracaju.

Para atender à finalidade supramencionada, foram realizados 6 (seis) encontros presenciais do programa horas de estudo, sob minha coordenação nas turmas de professores alfabetizadores (1º e 2º anos). Entre leituras e debates, falas e escutas, as provocações levantavam ainda mais a minha hipótese de que as políticas educacionais executadas nas salas de aula revelavam-se em desalinho com o que se preceituava nas suas formulações, em razão de perceber nas falas dos professores relatos de experiência das práticas que não se coadunavam aos discursos dos textos das políticas. E quanto a esse aspecto, foram suscitadas algumas inferências que, hoje, me levam a ir em busca de respostas por meio desta investigação científica: a) que fator(es) são considerados no contexto de influência de formulação de uma

política pública? b) que interesses ou influências são priorizados na formulação de uma política pública?

Baseada nessa perspectiva, parto do pressuposto de que há, no contexto de influência da formulação da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju, no contexto da Base Nacional Comum Curricular, fator(es) que precisa(m) ser investigado(s), evidenciado(s) e interpretado(s), a fim de contribuir para uma tessitura de compreensão ampliada do atual cenário das políticas públicas.

Dito isso, elegemos como objetivo geral desse estudo interpretar o contexto da influência na formulação da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju no contexto da BNCC (2015-2019). Por conseguinte, busca-se por meio dos objetivos específicos: (i) conhecer os pressupostos das políticas curriculares de e para a alfabetização e BNCC, no contexto nacional e local; (ii) identificar modos e estratégias utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para a formulação da política curricular de alfabetização na rede municipal de ensino de Aracaju, considerando o seu alinhamento à Base³; (iii) examinar os Cadernos Pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju enquanto orientador da política curricular de alfabetização.

A partir dos objetivos propostos, buscaremos responder a seguinte questão norteadora: que fator(es) foi(foram) considerado(s) no contexto de influência da política curricular de alfabetização da rede municipal de Aracaju, formulada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, no contexto da BNCC.

Questão essa que visa dar sustentação ao problema da pesquisa ao indagar os fatores considerados na formulação da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju, no contexto da Base Nacional Comum Curricular. Para dar conta de desenvolver os objetivos e responder à questão da pesquisa, assim como replicar o problema apresentado, foram utilizados os conceitos de políticas curriculares, de abordagem do ciclo de políticas, e de alfabetização, aprofundados epistemologicamente pelos autores: Pacheco (2003), que nos proporcionou uma análise de questões referentes aos processos de construção e desenvolvimento de políticas curriculares; Ball e Mainardes (2011; 2021; 2022), com as contribuições teórico-metodológicas acerca das políticas educacionais e curriculares, sobretudo quanto à abordagem do ciclo de políticas públicas; Gontijo (2014) e Mortatti (2021) que contribuíram com análises dos movimentos mundiais e nacionais sobre a alfabetização, abordando questões de natureza político-pedagógicas para compreender as políticas de

³ Aqui a palavra Base aparece em letra maiúscula pois refere-se à BNCC.

alfabetização de crianças, no Brasil e Soares (2018), para nossa compreensão sobre o conceito e demais aspectos acerca da alfabetização utilizados historicamente no Brasil.

Cumprir dizer que essa investigação está integrada às ações do Grupo de pesquisa docência, avaliação, currículo e contemporaneidade (GPDACC), coordenado pela Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes, dentro do Programa de Pós-Graduação da Universidade Tiradentes - UNIT, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, para a quadrienal (2021-2024).

1.2 O CROQUI DO CAMINHO A SER PERCORRIDO - OU A METODOLOGIA ADOTADA

A pesquisa em tela é de abordagem qualitativa, visto que nossa intenção comunga com o que aponta Coutinho (2014), ao afirmar que o objeto de estudo reside nas intenções e situações observadas e identificadas pela pesquisadora, cujo propósito “é investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p. 29). Desse modo, nosso papel terá um caráter interpretativo dos fatos ou fenômenos observados.

Quanto a sua natureza, é descritiva, visto que é onde os fenômenos serão observados, registrados, classificados e interpretados sem manipulação da pesquisadora. Para isso, utilizou-se a técnica de coletas de dados por meio de análise documental e bibliográfica.

Em face do seu objeto, a metodologia utilizada é um estudo de caso que, de acordo (Freitas e Jabbour, 2017), tem como propósito reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre o fenômeno ou fato a ser estudado. É um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem se esquecer da representatividade, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Destarte, a pesquisa visa tratar da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju no contexto das orientações curriculares definidas pela Base Nacional Comum Curricular, identificando e interpretando o contexto de influência (Mainardes e Alferes, 1992) na formulação da política local, observando fatores explícitos e implícitos que permitam evidenciar as convergências, divergências e tensionamentos.

A propósito da definição do local da pesquisa, cuja escolha é a rede municipal de ensino do município de Aracaju, é composta por 86 (oitenta e seis) unidades de ensino e 32.696 (trinta e dois mil, seiscentos e noventa e seis) alunos matriculados no ano de 2024, nas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos, conforme apontado na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição da matrícula na rede municipal de ensino de Aracaju - 2024

Educação infantil		Ensino fundamental		Educação de jovens e adultos		Educação especial
Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Proeja 1 Anos iniciais	Proeja 2 Anos finais	Atendimento educacional especializado
3.232	6.302	13.963	7.499	331	1.023	346

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da central de dados da SEMED/AJU

Quanto às etapas e modalidades de ensino ofertados pela rede, das 86 (oitenta e seis) unidades escolares, 56 (cinquenta e seis) têm turmas de educação infantil (creche e pré-escola) e 46 (quarenta e seis) ofertam matrículas no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), configurando a oferta de ensino das duas etapas descritas no mesmo espaço. Já no que concerne às modalidades de ensino das referidas etapas, estão assim distribuídas: 42 (quarenta e duas) unidades de ensino ofertam turmas de educação especial e 17 (dezessete) têm ensino da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à especificidade das turmas que compõem o ciclo de alfabetização e em conformidade ao que prevê a BNCC, que reconhece como ciclo de alfabetização as turmas compostas pelos 1º e 2º anos do ensino fundamental, a qual considera ainda que esta deve servir como “foco de toda ação pedagógica” (Brasil, 2017, p. 17), a rede de ensino de Aracaju possui 127 turmas de 1º ano e 124 de 2º ano, além de um quantitativo aproximado de 297 professores para atender tais turmas. Desses, há um percentual de 60% de docentes em regime de contrato temporário.

Para além de um indicador, esse percentual reflete o projeto de precarização do trabalho docente observado ao longo dos anos nas redes públicas de ensino, como reflexo da política neoliberal que vem dominando os discursos educacionais. De acordo, Seki *et al* (2017), o professor temporário experimenta uma tragédia para a educação pública brasileira composta de pequeno ou excessivo número de aulas; salários baixos e mesmo menores que os dos efetivos; aulas em várias escolas; disciplinas diferentes para o mesmo professor; conjugação de trabalho efetivo e temporário; outros trabalhos para complementar a renda, entre múltiplos desdobramentos pedagógicos e políticos.

No que se refere aos procedimentos da pesquisa, foram utilizados o estudo bibliográfico e a análise documental. Buscando informações em fontes variadas, como livros, artigos publicados, documentos, legislações, além de materiais disponíveis na internet, impressos, considerando sua fidedignidade conceitual e ética (Gil, 2008).

Enquanto seu caráter de pesquisa documental, conforme preceitua Cellard (2008),

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2008, p. 295).

Na etapa de levantamento bibliográfico e documental, que visa auxiliar na construção do *corpus* teórico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores que abordam os conceitos das temáticas propostas. Assim, buscamos as referências tanto acadêmicas, presentes no Banco de Teses da Capes, quanto aquelas que constam em periódicos e dossiês disponíveis no mesmo portal. Foram utilizadas também fontes documentais do governo nacional e local, referentes à educação básica, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC); acervo público disponível na internet da Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe (Seduc) e da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (Semed); acervo de resoluções dos Conselhos Nacional de Educação (CNE), Estadual (CEE) e Municipal (CONMEA), que versem sobre o tema.

Para a análise e interpretação dos dados – a escolha recaiu sobre a técnica de análise de conteúdo por Triangulação, que consiste, segundo Coutinho (2014), em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, de forma que possibilite obter como resultado um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar.

A estrutura deste trabalho está dividida em 5 (cinco) seções temáticas. Na primeira seção intitulada Introdução, utiliza-se da metáfora do desenho e os seus elementos para definir os subtítulos. Visa contextualizar a temática escolhida pela pesquisadora, apresentando sua justificativa, a relevância do trabalho e a motivação para a escolha do objeto de estudo em questão. É também o espaço que antecipa aos leitores as escolhas epistemológicas feitas pela pesquisadora, apresentando o referencial teórico que fundamenta a pesquisa com base nos conceitos de políticas públicas, políticas educacionais e curriculares e políticas de alfabetização. Também são expostos os demais elementos da pesquisa, quais sejam: a trilha metodológica, o

pressuposto, o problema, questões norteadoras, o objetivo geral e os específicos e o lócus da pesquisa.

Já a segunda seção, dedicada à fundamentação teórica – por diferentes traços e outros ângulos – abordará, por meio da revisão de literatura, os conceitos e discussões acerca dos temas política pública e educacional, política curricular, alfabetização, Base Nacional Comum Curricular e abordagem do ciclo de políticas públicas, fundamentados pelos principais autores que versam sobre o tema. Essa seção é composta por duas subseções. Uma dedicada ao Estado da Arte, que tem a finalidade de apresentar o resultado de pesquisas, de dissertações e teses dos últimos cinco anos (2018 a 2023), e tem por objetivo apresentar dados atuais relativos ao tema da pesquisa e como os grupos de pesquisa e pesquisadores estão tratando o tema no âmbito das instituições de ensino e pesquisa do país. Já a segunda subseção, intitulada Referencial Teórico, como o próprio nome diz, visa referenciar as teorias que abordam os conceitos que serão discutidos: (i) políticas públicas educacionais; (ii) políticas curriculares; (iii) políticas de alfabetização; (iv) Abordagem do ciclo de políticas públicas.

A terceira seção Políticas de alfabetização no contexto da BNCC - do nacional ao local – está subdividida em três subseções, e visa descrever as principais ações, planos e políticas de alfabetização, abrangendo todo o contexto nacional e o local, considerando como marco temporal a publicação da LDB. Dialoga com os autores que fundamentam os conceitos e discussões abordados na pesquisa e apresenta algumas concepções e cenários políticos, considerando o tempo e o espaço em que se contextualiza o objeto da pesquisa.

A quarta seção Identificando modos e estratégias utilizados pela Secretaria Municipal da Educação para a implementação da política curricular de alfabetização na rede municipal de ensino de Aracaju é composta por quatro subseções, tem o objetivo de mapear as estratégias de governança adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju que deram legitimidade à implementação e operacionalização da política curricular de alfabetização na sua rede de ensino, no contexto das orientações provenientes da Base Nacional Comum Curricular. Foi utilizado nessa seção análise de documentos oficiais, de publicação em diários oficiais, em jornais e outras mídias, a fim de favorecer a análise.

A quinta e última seção é a Conclusão, cuja finalidade é apresentar as considerações conclusivas da pesquisa, a análise final acerca do objeto em sua intersecção com as teorias e investigações já realizadas do campo de estudo. Nessa seção, são apresentadas também as lacunas da pesquisa, bem como a relevância e as contribuições que a investigação proporcionou para o campo da ciência e as possibilidades que se mostram a partir dela.

2 REVISÃO DE LITERATURA - POR DIFERENTES TRAÇOS E OUTROS ÂNGULOS

Geralmente, toda investigação científica exige o cumprimento de etapas e dentre essas uma de grande relevância para assegurar a credibilidade do trabalho científico que é a de assentar a investigação no universo das produções científicas já realizadas. Conforme nos aponta Gil (2008), qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar materiais publicados é imperativa. É quase impossível pensar em uma monografia, uma dissertação, uma tese ou outro trabalho acadêmico ou científico sem a necessária revisão de literatura.

Para o pesquisador, conhecer as produções já publicadas cumpre o papel de posicioná-las diante dos avanços e retrocessos relativos ao seu tema, e ainda constitui uma forma de obter informações para contextualizar a extensão e significância da sua pesquisa.

Partindo de tais premissas, buscamos nessa seção assegurar uma revisão de literatura, a qual metodologicamente dividimos em dois subtópicos: i) Estado da Arte, reconhecido por Jacomini *et al* (2023) como uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar; ii) Referencial Teórico, que traz as referências teóricas e epistemológicas que vão subsidiar a análise do objeto à luz dos conceitos previamente definidos, quais sejam: (i) políticas públicas educacionais; (ii) políticas curriculares; (iii) políticas de alfabetização; (iv) abordagem do ciclo de políticas públicas.

2.1 AS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

De acordo Jacomini *et al* (2023), o Estado da Arte, dado o seu caráter bibliográfico, tem o desafio de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões são destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em quais condições têm sido produzidas algumas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Para a realização desse subtópico, definiu-se metodologicamente o recorte temporal que inclui as investigações publicadas nos últimos cinco anos (2019-2023), optando-se por dissertações e teses acadêmicas depositadas na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); já para a análise de artigos científicos, elegemos as publicações do Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para orientar a busca das teses e dissertações que tratam das políticas públicas de alfabetização com o foco

na política curricular, BNCC e abordagem do ciclo de políticas públicas foram utilizadas como palavras de busca “políticas de alfabetização”, “BNCC”, e “abordagem do ciclo de políticas públicas”. No caso das produções acadêmicas, o recorte temporal considerou os trabalhos defendidos entre o período de 2019 a 2023, refinando a busca para grande área do conhecimento em Ciências Humanas e a área da Educação. Com esse refinamento, foi possível chegar a 51 (cinquenta e uma) teses e dissertações sobre o tema.

Para a leitura dos resumos dos trabalhos, foi necessário a utilização de um novo filtro, e o critério de exclusão levou em consideração as teses e dissertações que abordavam práticas pedagógicas do professor alfabetizador, didática e questões específicas da alfabetização que não dialogassem com o tema proposto da nossa pesquisa (política curricular de alfabetização e BNCC). Incluímos, portanto, os trabalhos que contemplam temáticas relativas à implementação de políticas de alfabetização na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas públicas, visto que, para pensar o enquadramento político das políticas de alfabetização (contexto de influência) e a sua materialização (contexto de prática), faz-se necessária uma articulação com essa abordagem (Mainardes, 2022).

Concluída essa etapa, chegou-se assim à seleção final de 12 (doze) trabalhos, os quais estão registrados considerando a seguinte sistematização para o roteiro de leitura: ordem cronológica do mais recente ao mais antigo, nome do autor(a), título dos trabalhos, ano de publicação, instituição de ensino superior na qual foi depositado, tipo de pesquisa (se dissertação ou tese), objetivo geral e caminho metodológico, conforme ilustra o quadro 1.

Quadro 1- Identificação das teses e dissertações objetos de análise

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
1	SILVA, KEYLA MARIA BASTOS GONCALVES.	Entre os programas de alfabetização e sua materialização na prática do professor alfabetizador	2022	Universidade Federal de Goiás - UFG	Dissertação/ Mestrado	Refletir sobre a alfabetização e a sua configuração conceitual e metodológica no país no período de 2012 a 2020, realçando o modo como alguns aspectos conjunturais possibilitaram o surgimento dos programas/políticas de alfabetização como veículos da formação continuada do professor alfabetizador	Abordagem qualitativa, com levantamento dos dados a partir dos procedimentos de estudo documental dos programas de alfabetização e bibliográfico de teses e dissertações dos programas de pós-graduação de cinco universidades brasileiras que compuseram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, eixo Alfabetização e Linguagem, entre 2012

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
							e 2020. Como referencial teórico-metodológico buscou-se a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e seus colaboradores, e difundida no Brasil por Mainardes (2006; 2009; 2011; 2013).
2	AMARANTE, LUCILENE	Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)	2021	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação/ Mestrado	Compreender como tais políticas foram influenciadas por recomendações contidas em documentos dos organismos internacionais, em especial da Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (Unesco)	Pesquisa qualitativa, de cunho teórico e de análise documental. Como fontes de investigação, foram utilizados documentos oficiais nacionais e internacionais, textos legais e fontes bibliográficas que tratam do tema, com foco nas orientações curriculares e na

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
							avaliação externa da alfabetização.
3	SILVA, ANA KATIA DA COSTA.	A Base Nacional Comum Curricular e o currículo em movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?	2021	Universidade de Brasília - UNB	Dissertação/ Mestrado	Comparar, em relação aos eixos de ensino da língua portuguesa, como se apresentam os conteúdos daqueles documentos, bem como as apropriações de docentes quanto aos influxos da Base Nacional Comum Curricular a partir da reelaboração do Currículo em Movimento do Distrito Federal, em sua edição de 2018.	Pesquisa de natureza qualitativa; como técnicas de investigação, adotou-se à análise documental, com entrevistas semiestruturada, com três professoras alfabetizadoras, atuantes nos 1º, 2º e 3º anos do Bloco Inicial de Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para o tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo temática
4	SOUZA, LUCIANY FERREIRA FELICIO MORAES DE	A elaboração das diretrizes curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages nas	2021	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Dissertação/ Mestrado	Compreender como as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages vêm	Abordagem qualitativa, tendo a análise documental como pilar para o

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
		orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA				se organizando para as orientações no trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA.	desenvolvimento do trabalho, como também a leitura de diversas outras fontes bibliográficas que contribuíram para os estudos realizados
5	SANTOS, DIANA VITURINO	Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação na prática de professores(as) alfabetizadores(as)	2021	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Tese/Doutorado	Analisar a relação entre o grau de alinhamento do processo didático e os resultados da aprendizagem nesta etapa (ciclo de alfabetização)	Abordagem quanti-qualitativa com procedimentos de estudo documental, análise qualitativa e estatística de provas de crianças dos 2º anos de ensino fundamental; aplicação de questionários semiestruturados com os professores das turmas.
6	SOARES, ELISANGELA SOUZA DE OLIVEIRA.	Programa mais alfabetização: uma análise de sua implementação em uma	2021	Universidade do Estado de Minas Gerais	Dissertação/ Mestrado	Analisar as fases de formulação e de implementação do Programa Mais	Abordagem qualitativa – Estudo de caso. Como instrumentos metodológicos foram

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
		escola do município de Santa Luzia				Alfabetização (PMALFA).	utilizadas, além da revisão de literatura e do estudo da legislação, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Para a análise da política, o estudo considerou os conceitos da abordagem do ciclo de políticas (Baal, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992, Mainardes, 2006)
7	DURAU, KARINA.	Programa mais alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica	2021	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Dissertação/ Mestrado	Analisar o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído pelo Ministério da Educação a partir de 2018, no que se refere aos seus fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências para o	Abordagem qualitativa – descritiva, cujos procedimentos de coleta de dados foram: a) análise documental; e b) entrevistas semiestruturadas

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
						processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – Paraná	
8	MORAIS, JORALICE CRISTINA VIRGINIO DE. SENTIDOS	Sobre formação docente e currículo no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)'	2020	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	Dissertação/ Mestrado	Analisar de como o PNAIC é interpretado e traduzido por professores alfabetizadores (1º ao 3º ano) que participaram da formação promovida pela Secretaria de Educação do Município de Mossoró/RN no contexto do Pacto.	Pesquisa qualitativa cuja produção de dados compreendeu a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras efetivas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, bem como a análise documental da portaria do PNAIC n. 867 de 4 de julho de 2012, caderno de apresentação, 4 (quatro) cadernos de estudos de Língua

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
							Portuguesa ano de 2013
9	FRAGOSO, ALINE KLIMECK.	Repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada para professores de educação infantil no município de Santa Maria – RS	2020	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação/ Mestrado	Compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, empreendidas pela rede municipal de ensino de Santa Maria – RS.	Pesquisa qualitativa sustentada na abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 1994) (Mainardes, 2006), Utilizou como instrumentos para a produção dos dados, as entrevistas semiestruturadas e o questionário online.
10	CZYZEWSKI, ANALICE.	As políticas e programas para a alfabetização e formação de professores na perspectiva da teoria crítica da sociedade'	2019	Universidade Estadual de Maringá	Tese/ Doutorado	Analisar como estão formuladas as políticas e programas para alfabetização e formação de professores no Brasil.	Pesquisa bibliográfica/documental cujas análises fundamentam-se na Teoria Crítica da Sociedade, estabelecendo como fio condutor da análise os seguintes conceitos: sociedade administrada,

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
							progresso, controle, indústria cultural e instrumentalização da razão.
11	SOUZA, THAMARA MADE.	A avaliação nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal	2019	Universidade Católica de Brasília	Dissertação/ Mestrado	Analisar como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é percebida pelos professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF).	Pesquisa básica, exploratória com abordagem qualitativa. Para compor a pesquisa foram coletados dados por meio de questionário com os professores do BIA e entrevista com um membro da equipe diretiva.
12	FERREIRA, CAROLINE FOGGIATO	Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2019	Universidade Federal de Santa Maria	Dissertação/ Mestrado	Investigar as repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no trabalho docente, no município de Santa Maria – RS, durante os anos de 2013 e 2016.	Pesquisa de cunho qualitativo com embasamento na Abordagem do Ciclo de Políticas. Como instrumentos de produção de dados utilizou-se a análise documental dos

ITEM	AUTOR(A)	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	TIPO DE PESQUISA	OBJETIVOS	CAMINHO METODOLÓGICO
							documentos oficiais e legislações que orientam o PNAIC, além de entrevista semiestruturada com 13 professoras alfabetizadoras, 1 Orientador de estudos, 1 formadora e a Coordenadora geral. Para a análise dos dados, empregamos a análise de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Buscas realizadas em outubro e novembro de 2023.

Com a tabulação dos dados, é possível evidenciar algumas especificidades no conjunto das investigações registradas. Um fato que salta aos olhos é a relação desproporcional entre publicações de dissertações e de teses. No universo das 12 produções científicas selecionadas, apenas 2 são investigações oriundas de doutorados, representando apenas 16% das pesquisas selecionadas. Temos como hipótese que essa condição é a consequência de, além de se tratar de um tema relativamente recente no campo da pesquisa, as investigações levam mais tempo para serem desenvolvidas. As demais são resultado de pesquisas em nível de mestrado. De certa maneira, tais dados acompanham a proporcionalidade dos indicadores de pós-graduação no Brasil, os quais apresentaram no ano de 2022 uma relação de 7.640 títulos de mestrado atribuídos e 3.917 de doutorado, considerando a área de concentração, educação e a grande área de ciências humanas.⁴

A categoria gênero é outro marcador que se destaca quando se analisam os dados consolidados do quadro 2, em sua totalidade composta por autoras/pesquisadoras do sexo feminino. Característica essa que permite a correlação com a participação predominantemente feminina na área de Educação e, sobretudo, o interesse pelo campo da alfabetização. Dados fornecidos pelo Censo Escolar 2022 realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), apontam que a educação brasileira é composta em sua maioria por mulheres, sendo 79,2% professoras.⁵

Quanto ao aspecto que indica a distribuição dos trabalhos por regiões brasileiras, percebe-se que a Região Sul concentra a maior parte das publicações, com 6 (seis) das investigações selecionadas, seguida da Região Centro-Oeste com 3 (três) trabalhos. A Região Nordeste figura logo em sequência com 2 (dois) trabalhos e, dentre esses, faço um destaque para a pesquisa de Diana Vitorino Santos (2021), desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo objeto, alfabetização, tem como lócus de investigação a rede municipal de educação do município de Aracaju, o mesmo local definido para esta pesquisa. A Região Sudeste aparece com 1 (uma) pesquisa selecionada, enquanto a Região Norte não aparece com nenhum trabalho nos dados tabulados.

Sob o aspecto metodológico, das 12 (doze) pesquisas selecionadas, 11 (onze) são de natureza qualitativa e 1 (uma) quanti-qualitativa, assim definida em razão de o método de

⁴ Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁵ Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

análise combinar análises qualitativas e estatísticas. Quanto aos procedimentos, há uma predominância na análise documental, considerando como objeto para essas análises documentos oficiais governamentais. Todas utilizam-se de entrevistas, aplicação de questionários semiestruturados e, no caso específico da pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, há análises qualitativas dos dados obtidos por meio dos instrumentos quantitativos.

Eleger no conjunto das pesquisas selecionadas uma amostra para uma análise mais pormenorizada provocou a criação de outro filtro, e a propósito dessa segunda seleção foram escolhidas as pesquisas de Czyzewski (2019), Amarante (2021) e Silva (2022), pela aproximação temática e metodológica com essa pesquisa; e Santos (2021), em razão do *locus* de realização da pesquisa ser o mesmo utilizado nesta investigação.

A pesquisa de Czyzewski (2019), tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Maringá, cujo título é “As políticas e programas para a alfabetização e formação de professores na perspectiva da teoria crítica da sociedade”, pode inicialmente não apresentar afinidade com a nossa temática e, sobretudo, com a abordagem epistemológica dessa pesquisa. Contudo, no aprofundamento da leitura, o fato de a autora defender a tese de que as políticas educacionais, inserindo as políticas de alfabetização, são a representação de um pressuposto teórico orientador das ações governamentais e sua relação com organismos internacionais, percebe-se sintonia com essa pesquisa. Na conclusão, a pesquisadora aponta para a tese de que, sejam quais forem as concepções adotadas pelo Estado na condução das políticas educacionais, essas são expressão de mecanismos de controle, uma vez que ao padronizar e tipificar o conteúdo da formação de maneira oficial e obrigatória busca levar a termo a formação que a sociedade industrial desenvolvida demanda para se manter.

Já a tese de doutorado defendida por Santos (2021), pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), demonstra estreita relação com essa pesquisa no que concerne ao *locus* onde se desenvolveu. Foi realizada no âmbito das turmas de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju e seu objetivo é “analisar a relação entre o grau de alinhamento do processo didático e os resultados da aprendizagem nesta etapa”. De modo que nos fornece subsídios para a análise que propomos realizar. Um diferencial dessa pesquisa é a sua natureza quanti-qualitativa, em que a pesquisadora promoveu análises qualitativas dos dados obtidos por meio dos instrumentos quantitativos.

A dissertação de mestrado defendida por Amarante (2021), com o título “Políticas para a alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)”, tem como objetivo compreender como tais políticas foram influenciadas por recomendações contidas em documentos dos organismos internacionais, em especial da

Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (Unesco). Sua abordagem estabelece relação com nossa proposta investigativa, de forma que o objeto em questão não pode se abster de uma análise mais aprofundada sobre as influências dos organismos internacionais na formulação das políticas curriculares, de avaliação e de alfabetização, sejam estas nacionais ou locais. A pesquisadora conclui que “interesses econômicos e mercadológicos evidenciados por categorias políticas de regulação, avaliação, transnacionalização, resultados, intensificação do ensino na educação infantil, focalização do ensino básico, conhecimento mínimo, aprendizagem essencial, competências, habilidades, protagonismo e responsabilidade social sustentam esses documentos e se reproduzem nas orientações curriculares e na política de avaliação externa para a alfabetização no Brasil”.

Por último, registre-se a dissertação de Silva (2022), intitulada “Entre os programas de alfabetização e sua materialização na prática do professor alfabetizador”. Além dos critérios acima submetidos, a escolha dessa temática de pesquisa se deu em razão da estreita relação epistemológica a qual se utiliza da abordagem do ciclo de políticas públicas (Ball e Mainardes, 2022). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa cujo objetivo geral é “refletir sobre a alfabetização e a sua configuração conceitual e metodológica no país no período de 2012 a 2020, realçando o modo como alguns aspectos conjunturais possibilitaram o surgimento dos programas/políticas de alfabetização como veículos da formação continuada do professor alfabetizador”. Dentre as considerações que levam para a conclusão do trabalho, a autora sugere a revisão de currículos dos cursos de formação de professores a fim de contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva de políticas públicas que se preocupem com a temática da alfabetização, aspecto estrutural da escola e da formação humana.

Além dos levantamentos e análises dos trabalhos de dissertações e teses, realizou-se também a busca de artigos disponíveis no portal SciELO, publicados entre os anos de 2019 e 2023, e que tiveram como foco de pesquisa a política curricular de alfabetização no contexto da BNCC. A primeira busca foi realizada com os mesmos verbetes utilizados na pesquisa de dissertações e teses, contudo, o resultado apontou que não havia trabalho registrado com os descritores sugeridos. Assim, operou-se por uma segunda busca, dessa vez utilizando os descritores “alfabetização” e “políticas públicas”, o qual obteve 13 (treze) publicações.

A partir da leitura dos títulos dos trabalhos, foi possível realizar um mapeamento com a seleção de 5 (cinco) artigos que foram elencados com base no seguinte roteiro: autor(a), título, ano de publicação, nome do periódico e classificação Qualis, como apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Artigos publicados no SciELO no período de 2019 a 2023

	Autor(es)	Título do artigo	Ano	Nome do periódico	Qualis
1	Helen Vieira de Oliveira; Dina Maria Vieira Pinho; Luiz Antônio Gomes Senna.	Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização	2022	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31, n. 121, Publicação: 2023	A2
2	Neusa Maria Schneider; Arndt Weinrich Araújo; Maria Selma Grosch, Jaime Farias Dresch	Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC	2020	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, junho de 2020, v. 28, n. 107, p. 435 - 456	A2
3	Ieda Pertuzatti; Ivo Dickmann	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2019	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, dezembro de 2019, v. 27, n. 105, p. 777 - 795	A2
4	Leonor Scliar-Cabral	Políticas Públicas de Alfabetização	2019	Ilha do Desterro, dezembro de 2019, v. 72, n. 3, p. 271 - 290	A1
5	Márcia Aparecida Alferes; Jefferson Mainardes	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura	2019	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, março de 2019, v. 27, n. 102, p. 47 - 68	A2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas buscas realizadas em outubro e novembro de 2023 no portal SciELO.

O trabalho indicado no item 3, cujo título “Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, nos fornece informações precisas acerca da alfabetização na BNCC. De maneira cirúrgica, o artigo apresenta uma análise de conteúdo e documental comparativa sobre as convergências e divergências das periodicidades e conceitos para o processo de alfabetização e letramento existentes nas leis que regem o ensino fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC. A conclusão que se alcançou com esse estudo é a de que não existe uma profundidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira quando o assunto é alfabetização e letramento.

Já o artigo identificado no item 4, intitulado “Políticas públicas de alfabetização”, teve como objetivo analisar os fundamentos e princípios pedagógicos presentes em duas políticas públicas de alfabetização em dois documentos, a versão final da Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e explica porque a falta de conhecimento sobre os avanços das ciências como a linguística, a psicolinguística, a neuropsicologia e a neurociência conduz ao fracasso na alfabetização.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO COMO DEMANDA PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta subseção busca estabelecer a relação entre a aprendizagem de leitura e escrita da língua materna no início da escolarização, comumente conhecida como alfabetização⁶, e a sua inserção como política pública educacional no Brasil, em um percurso que implica referenciar outros conceitos inerentes ao objeto em tela, quais sejam: política educacional, política curricular e BNCC, e assim recorrer a autores que contribuirão para subsidiar esse estudo, de maneira que nos permita uma melhor compreensão dos conceitos adotados nesta pesquisa.

Segundo Mainardes (2021), encontrar definições para os termos “políticas”, “políticas públicas” e “políticas educacionais” consiste em um grande desafio, haja vista serem termos bastante abrangentes e que possuem definições distintas.

Nessa direção, recorremos a uma das definições propostas por Stremel (2016), que reconhece o termo política em sua tradução na língua inglesa como *policy*, no plural *policies*, e diz respeito à ação pública, às ações dos governos, o qual envolve planejamento e implementação de medidas, práticas e estratégias.

⁶ Para Soares (2018), numa perspectiva histórica, a denominação de alfabetização é utilizada para designar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Seguindo a mesma linha de reflexão, Mortatti (2010) traz um entendimento de política pública como um conjunto de ações coletivas criadas para assegurar os direitos sociais do cidadão.

No que concerne à definição dos termos “política educacional” (no singular) e “políticas educacionais” (no plural), a análise proposta por Stremel (2016) nos possibilita um esclarecimento conceitual ao distinguir o primeiro com um sentido mais amplo e pode ser utilizado para se referir ao campo da política educacional ou área do conhecimento, enquanto o segundo diz respeito às políticas e aos programas que são formulados no âmbito da política educacional.

Contudo, é preciso adequar as políticas públicas educacionais às demandas sociais vigentes, como nos afirma Bonetti (2007, p. 16), “políticas públicas são criadas e postas em prática a partir de uma determinada concepção de sociedade ou de um fundamento teórico”, haja vista a tomada de decisão que resulta numa política pública envolver alguns condicionamentos básicos dependendo do momento histórico.

Nesse sentido, quanto aos aspectos que envolvem o ensino da leitura e da escrita no país, é preciso atentar-se que por muito tempo essa ação não gozou de tanta relevância no âmbito das ações dos seus governantes, ficando restrita a ações privadas, com o consentimento do governo, destinada para poucos privilegiados e utilizada como instrumento de poder. No Brasil Colônia, por exemplo, o ensino foi caracterizado como de natureza confessional, promovido pelos Jesuítas da Companhia de Jesus, cujos objetivos eram catequizar os indígenas e fornecer formação elementar para os filhos dos colonos.

Foi somente no intervalo entre a Colônia e o Império que o Brasil, sob o domínio holandês, administrado pelo Marquês de Pombal, implementou as chamadas aulas régias, retirando a educação formal das mãos da Igreja do âmbito privado, passando a ser responsabilidade do Estado todo o ensino primário e secundário.

Segundo Mortatti (2010), embora no Império a grande preocupação tenha se concentrado no ensino superior, na perspectiva de formar a nova elite intelectual que iria trabalhar nos interesses da Corte, é durante esse período que o ensino da leitura e da escrita, ou alfabetização, passa a ganhar maior evidência como interesse público e preocupação dos administradores públicos e intelectuais.

De maneira que, tanto na Corte quanto em algumas províncias brasileiras, a aprendizagem da leitura e da escrita ganha força e é refletida nos primeiros dez anos do país República, quando a alfabetização começa a despontar nas pautas do campo do que hoje conhecemos como políticas

públicas, de modo que passa a servir de estratégia para a promoção do projeto de sociedade e desenvolvimento que então se almejava.

Dessa maneira, a alfabetização no país, sobretudo após a Proclamação da República, ganhou status público e começou a se integrar às ações e estratégias de Estado. Com a necessidade de instaurar uma nova ordem política e social, com a implantação do regime republicano, é que vai se consolidar um sistema público de ensino (Soares, 2018), e a escola obrigatória, laica e gratuita passa a se configurar como um espaço que garante a toda população o conhecimento da cultura de letramento.

A partir do século XIX, o conhecimento científico passou a ser valorizado e com ele o foco na especialização do conhecimento passou a constituir a base da ciência moderna. Suas raízes encontraram sustentação no Positivismo, que gerou disciplinas fechadas em seus saberes e o pensamento disciplinar. Foi, portanto, a partir de tais princípios filosóficos, de orientação científica e pragmática, que as demandas políticas, sociais e educacionais do país receberam orientações de caráter científico.

Quanto a esse aspecto, Mortatti (2010) nos afirma que a alfabetização se tornou fundamental na escola, e por consequência também objeto submetido à organização sistemática e técnica, demandando preparo de profissionais especializados, servindo ainda como meio de testagem da eficiência das políticas educacionais, principalmente às voltadas para a primeira etapa da escolarização.

Na análise das políticas de alfabetização no Brasil, é de suma importância destacar as primeiras três décadas do séc XX, em que se despontava um modelo econômico pautado na industrialização, como consequência do avanço do modelo econômico liberal e das relações capitalistas no Brasil. Nesse contexto, a base técnica e os processos de produção empregados desde o início da industrialização brasileira passaram a exigir indivíduos com maiores requisitos de escolaridade, fato que fez com que trabalhadores não pudessem ser inseridos em razão da sua inaptidão em relação às novas formas de produção.

Esse fato levou governantes e intelectuais a planejarem e implementarem políticas para a escolarização por reconhecerem a escola como *locus* privilegiado para o acesso ao saber elaborado (ciência), e os rudimentos desse saber, quais sejam: ler, escrever, contar. Assim, a alfabetização passa a tomar caráter científico e ser observada como indicador da qualidade da educação. É também nesse contexto que começa a circular no país conceitos pedagógicos inovadores trazidos por intelectuais e pesquisadores da Escola Nova, movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX, cujos princípios têm a educação como instrumento verdadeiramente eficaz para a

construção de uma sociedade democrática, que considera as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito.

Nesse sentido, a partir do entendimento de que o indicador de qualidade da escola pública, laica e gratuita era o saber ler e escrever, e a necessidade de observar o fato sob a luz do cientificismo vigente, a alfabetização passa a se constituir sob múltiplas facetas e por conseguinte são criados métodos que, por sua vez, ganham contornos de disputas políticas, as quais Mortatti (2021, p. 330) vai chamar de “querelas dos métodos”. De tal forma que as escolhas por um método ou outro são o que vai definir a formulação da política pública de e para a alfabetização, adotada em determinado contexto histórico e político do país. É importante destacar esse ponto, tendo em vista que, segundo a autora, “decisões políticas estão na base de políticas públicas como manifestações sintéticas das relações entre teoria e ação do Estado”.

Em vista disso, uma compreensão sobre a alfabetização no contexto das políticas públicas impõe a necessidade de se conhecer e entender os diferentes métodos e as intenções políticas que basearam as suas escolhas, visto que “decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas” (Mortatti, 2021, p. 331).

Soares (2018) destaca que até a última década do século XIX, com a implantação da República no país, a questão do método não gozava de tanta relevância. Aprender a ler e escrever se resumia a aprender as letras e seus nomes, para em seguida combinar consoantes e vogais, formar sílabas, palavras e por fim frases, até se alcançar o texto. Foi exatamente o acesso às novas descobertas proporcionadas pelo cientificismo positivista que vigorava em tal contexto que aspectos centrados no valor sonoro das letras e sílabas passaram a ser percebidos pelo viés fônico e da soletração – método genericamente conhecido como sintético, ou a partir da compreensão da palavra escrita para se chegar ao valor sonoro de sílabas e letras, conhecido genericamente como método analítico.

Quase sempre os programas e ações voltados para a alfabetização na esfera das políticas públicas, em diferentes momentos do século XX, transitaram na adesão ora a um, ora a outro método. Cenário esse que predominou até a década de 1980, quando começou a figurar no país o construtivismo, cuja fundamentação teórica está sustentada no paradigma cognitivista da epistemologia genética de Piaget, que se opõe radicalmente aos dois métodos já descritos. Principalmente pela distinção que os métodos sintéticos e analíticos assumem entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita, visto que no construtivismo, o processo de alfabetização se dá uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos e que esse princípio se construa por meio de “materiais reais” de leitura e de escrita (Soares, 2018).

O contexto político em que se operou a adesão ao construtivismo encontrou terreno na narrativa das lutas políticas que se operavam pela democracia e liberdade política e social do país, após o fim do regime militar, iniciado com o golpe de 1964. No âmbito da educação, aspirava-se pela democratização do acesso à escola, pois

a partir de então, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa da escolarização se concentra(va) a maioria da população pobre que fracassa(va) na escola pública e em qual se deveriam focalizar ações públicas (Mortatti, 2018, p. 331).

Infere-se daí que a formulação de políticas públicas de e para a alfabetização com foco nos métodos, tanto implicou como foi/é implicada por outras questões inerentes a esse processo, ampliando o seu alcance para a formação e qualificação de professores, elaboração de material didático e currículo como produtos de uma política curricular, que é onde as intenções se materializam como objeto de ensino.

3 MOVIMENTO CURRICULAR PARA A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E BNCC

A elaboração das políticas educacionais no Brasil, que culminou na implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, ocorreu juntamente com as reformas de Estado que se operaram na década de 90 do século XX e que dão sustentação a outras ações e políticas que vigoram até hoje no país, a exemplo das políticas e programas de alfabetização, com destaque para a influência neoliberal na pauta das transformações e agendas políticas e econômicas desse contexto, isso porque “[...] as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências” (Ball, 2001, p. 102).

Nessa seara, compreender as relações existentes entre os contextos macro e micropolíticos para o estudo de análises das políticas educacionais de/e para a alfabetização, considerando tanto o contexto nacional quanto o local, é reconhecer, conforme salienta Ball (2001), que não se pode analisar uma nova política educacional sem refletir sobre os contextos que a geraram, como forma de identificar as influências silenciadas nas formulações dos documentos políticos, os quais estão impregnados de ideologias e de verdadeiras intencionalidades.

Na conjuntura das reformas de Estado, diversos documentos de políticas educacionais para a alfabetização foram aprovados e implementados no Brasil. Destacamos no Quadro 3 algumas ações encontradas na legislação, em documentos oficiais e em programas direcionados à alfabetização que antecederam a BNCC, os quais vão direcionar na compreensão do movimento realizado em Aracaju para a construção da sua política curricular de alfabetização, conforme aponta o quadro 3.

Quadro 3 - Políticas para a alfabetização: legislação, documentos oficiais e programas do Brasil

Ano	Programa	Base legal
2006	Ensino fundamental de 9 anos	Lei n. 11274/2006, PL 144/2005, Lei n. 11.114/2005, Parecer CNE/CEB. n. 6/2005, Resolução CNE/CEB n. 3/2005, Parecer CNE/CEB n. 18/2005.
2007	Pró-Letramento	Resolução CD/Fnde, n. 24 de 16 de agosto de 2010
2010	Diretrizes curriculares para a educação básica	Resolução CNE/CEB n. 07/2010

2012/2017	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Resolução n. 4/2013/MEC Resolução n. 12/2013 Portaria 867/2012
2014/2024	Plano Nacional de Alfabetização - PNA	
2015	Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA	Portaria Inep n. 867, de 4 de julho de 2012
2018	Programa Mais Alfabetização - Pmalfa	Portaria MEC n. 142/2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

No quadro acima, trazemos um resumo de cada uma das políticas e programas com base no entendimento acerca do que representa cada uma delas e seu enquadramento político educacional, e na distinção que se faz entre política pública de Governo e política de Estado que, conforme aponta Oliveira (2011), são respectivamente aquelas que são decididas pelo Executivo num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, que visam responder às demandas da agenda política interna e aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, que passam em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, e resultam em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

A discussão entre política de governo e política de estado reflete as distinções entre ações governamentais temporárias e diretrizes que perpassam diferentes administrações. Enquanto as políticas de governo estão frequentemente atreladas aos interesses da administração vigente, as políticas de estado buscam a continuidade e a estabilidade nas decisões que impactam o desenvolvimento de um país a longo prazo.

Outro ponto relevante é o tempo de implementação e a percepção de resultados de cada uma delas. As políticas de governo precisam frequentemente demonstrar resultados rápidos para satisfazer a sociedade e legitimar a continuidade do mandato, enquanto as políticas de estado podem levar anos ou até décadas para mostrar seus efeitos plenos. Essa diferença temporal pode criar tensões, especialmente em sistemas democráticos, onde a pressão por resultados imediatos pode minar esforços de longo prazo fundamentais para o progresso de uma nação.

A busca por políticas que priorizem o bem comum e garantam a continuidade do desenvolvimento social deve ser uma das principais responsabilidades dos governantes, que

devem lembrar que a eficácia de seu governo é, em última análise, medida pelo legado deixado para as gerações futuras.

Dito isto, apresentamos um recorte das políticas públicas para a educação básica, que antecederam a BNCC e que são relevantes para entender as políticas curriculares de alfabetização no âmbito nacional, estadual e federal. A saber:

Ensino Fundamental de 9 anos

Criado por meio da Lei n. 11274/2006, PL 144/2005, Lei n. 11.114/2005, Parecer CNE/CEB n. 6/2005, Resolução CNE/CEB n. 3/2005, Parecer CNE/CEB n. 18/2005, é uma política regulatória para o ensino fundamental cuja finalidade é “assegurar um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade”. Essa política impactou diretamente na formulação das políticas voltadas para toda etapa, sobretudo para a alfabetização das crianças, tendo em vista que a ampliação do ensino fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos resultou no ingresso das crianças de 6 (seis) anos de idade no 1º ano do ensino fundamental.

Com efeito, o ingresso desse público no ensino fundamental, no primeiro ano escolar, gerou demandas pedagógicas a fim de se adequar a oferta à proposta pedagógica destinada às crianças de 6 (seis) anos, sendo assim necessária a reorganização do tempo e espaço escolar, currículo, material didático, recursos humanos, dentre outros.

Quanto a esse aspecto, o Parecer 6/2005/CNE/CEB, no que concerne à reorganização do trabalho pedagógico para essa etapa de ensino, principalmente no que se refere à alfabetização, não explicita o seu lugar e se essa deve ser priorizada no 1º ano, deixando essa decisão nas mãos dos sistemas de ensino.

Os sistemas de ensino estaduais e municipais, que deverão empenhar-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos com o objetivo de se implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo e estabelecendo, de forma consequente, se a primeira série aos seis anos de idade se destina ou não à alfabetização dos alunos (CNE/CEB, 2005, p. 10).

Por ser a alfabetização uma seara de disputas políticas e ideológicas, e por ser o Conselho Nacional de Educação um órgão colegiado de representação e participação da sociedade nas deliberações e formulações de políticas públicas que, mesmo ligado ao MEC, possui independência, deixar essa decisão sob a responsabilidade dos sistemas de ensino foi uma autorização para que pudessem ser criadas estratégias variadas para suprir as demandas pedagógicas para essa faixa etária, a partir de entendimentos variados, muitas vezes, sem

considerar as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento próprias das crianças de 6 anos, em alguns casos inclusive procedendo com a antecipação dos conteúdos antes destinados às crianças de 7 anos.

Em Sergipe, a referida Lei foi regulamentada por meio da Resolução n. 334/CEE, de 26/10/2006 que dispõe sobre normas para a implementação do ensino fundamental de 9 (nove) anos de duração no sistema estadual de ensino de Sergipe.

No âmbito da rede municipal de Aracaju, como forma de regulamentar as recomendações para o ensino fundamental de 9 anos, foi lançada de forma midiática a campanha “Pelo Direito de Aprender” que, conforme matéria publicada em mídia digital local, em agosto de 2007, visava empreender “esforços e coordenar ações para assegurar a melhoria do ensino nas escolas da rede municipal” (Infonet, 2007).

Tal campanha consistia em um conjunto de normas e ações que visavam implementar o ensino fundamental de 9 (nove) anos na rede municipal de ensino de Aracaju. Do ponto de vista da normatização, a orientação era que ocorresse de forma gradual e concomitante ao modelo de ensino fundamental de 8 anos, de maneira que todo processo só fora concluído no ano de 2017, com o encerramento da última turma de 8ª série, na Rede. Já do ponto de vista pedagógico, investimentos foram realizados no sentido de inserir as crianças de 6 (seis) anos, que passaram a ingressar no 1º ano do ensino fundamental e que iniciariam o processo de alfabetização.

Figura 1- Cartaz da campanha pelo direito de aprender



Fonte: <https://infonet.com.br/noticias/cidade/pma-lanca-campanha-para-melhorar-o-ensino-nas-escolas-de-aracaju/>

Pró-Letramento

O Pró-Letramento – mobilização pela qualidade da educação – foi criado em 2007 pelo MEC, como um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade

da aprendizagem da leitura/escrita, em matemática e linguagem, nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi desenvolvido por meio da adesão de estados e municípios e pelas universidades parceiras que integravam a rede nacional de formação continuada, podendo participar todos os professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Em Sergipe, o programa foi coordenado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura e teve como universidade parceira a Universidade de Brasília, responsável pela formação em Linguagem; e a Universidade do Pará, como formadora da área de Matemática. Dos 75 municípios sergipanos, apenas 49 aderiram ao programa.

Embora o programa fosse uma ação para melhoria dos níveis de leitura, escrita e matemática, nos anos iniciais, seus objetivos eram amplos dentro do segmento do ensino fundamental, de modo que não revelou uma preocupação direta com a alfabetização da criança “na idade certa”⁷.

Diretrizes curriculares para a educação básica

Criadas por meio do Parecer 07/2010, as Diretrizes curriculares para a educação básica – DCNs, foram elaboradas em razão da

necessidade de definição de diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, postas pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (Brasil, 2013, p. 11).

Em decorrência da implantação do ensino fundamental de 9 anos e a matrícula da criança de 6 anos nessa etapa de ensino,

era urgente estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (Brasil, 2013, p.11).

Dentro deste contexto, as diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental de nove anos colocam a tarefa ao Ministério da Educação, em seu art. 49:

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9, § 3º, desta Resolução).

Em Sergipe, no ano de 2013, no âmbito da rede estadual de educação, foram desencadeados debates para a criação de um documento referencial curricular, o qual foi

⁷ A expressão “idade certa” no âmbito da alfabetização foi utilizada pela primeira vez pelo PNAIC.

publicado no mesmo ano sob o título “Referencial curricular da rede estadual de educação”. Já a rede municipal de Aracaju, como forma de adequar-se às DCNs, passou a desenvolver para a alfabetização o sistema de ensino privado Alfa & Beto, que utiliza métodos e técnicas de alfabetização fônica, fundamentado na ciência cognitiva da leitura.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Programa criado pelo MEC, teve a participação articulada do governo federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, e o objetivo era alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, apresentando como referência o decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007; a meta 5 do PNE e as DCNs para o ensino fundamental de 9 (nove) anos (resolução CNE n. 7/2010), que estabelece que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização, o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, da literatura, da música e demais artes e da educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia.

Cumprir dizer que, dentro das balizas de organização do PNAIC, foi enviado para o Conselho Nacional de Educação e à sociedade brasileira, para debate (e operação), o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização das crianças brasileiras em idade escolar”, cujo objetivo foi subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e redes de ensino na elaboração de seus currículos, no que tange aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o ensino fundamental.

Essa política adotada pelo Governo Federal era articulada no âmbito dos estados, municípios e Distrito Federal por uma universidade pública parceira, a qual ficava responsável por desenvolver a formação continuada de professores, o material didático e avaliações sistemáticas. Em Sergipe, a Universidade Federal de Sergipe cumpriu o papel de orientar a formação de aproximadamente 5.000 professores alfabetizadores de 74 dos 75 municípios sergipanos. O município de Aracaju foi o único que decidiu não aderir, e temos como hipótese que essa decisão se deu em razão de divergências quanto à abordagem da alfabetização defendida pelo PNAIC e a adotada pela rede municipal de Aracaju, cujo sistema de ensino estava fundamentado no método fônico e essa divergência poderia implicar conflitos de interesses, reforçando o que aponta Mortatti (2010), acerca da escolha política por um ou outro método.

Plano Nacional de Educação – PNE

Considerando ainda o campo das políticas educacionais implementadas a partir da LDB, para que se chegue ao campo das políticas de alfabetização, trazemos em evidência o Plano Nacional de Educação, 2014-2024, que

representa, normalmente, reação a situações de insatisfação e, portanto, volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto de sociedade” (Brasil, 2015, p. 12).

O PNE constitui-se como um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federados e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira e tem como objetivo central induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira (Brasil, 2014).

Esse documento está estruturado em um conjunto de 20 (vinte) metas aferíveis e suas respectivas estratégias que desenham o caminho para se alcançar tais metas; e cada uma delas é definida a partir de indicadores educacionais que justificam a existência no campo da necessidade enquanto política pública.

Para esse estudo em específico, nos deteremos apenas à meta 5 (cinco) do plano, cujo objetivo é “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 88). Como já afirmado, a formulação de uma dada política educacional é uma resposta a uma demanda emergente que precisa ser cuidada. Desse modo, a meta em questão, é composta de 7 (sete) estratégias assim classificadas:

i) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; ii) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; iii) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; iv) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; v) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; vi) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a

alfabetização; viii) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal (Brasil, 2014, p. 88).

Como pode-se observar, o PNE é uma provocação à formulação e implementação de políticas que apontem para a resolução de problemas apresentados por meio de indicadores que medem a qualidade da educação no país. Serve de bússola para que estados, municípios e Distrito Federal organizassem os seus planos de metas locais, no mesmo recorte temporal aplicado ao PNE.

Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA

Instituída por meio da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, como ação estratégica dentro do PNAIC, a ANA se constituiu em uma avaliação direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, cujos objetivos foram: i) 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. (Inep, 2013, p. 7).

A ANA inaugurou a cultura de avaliação da alfabetização dentro de um ciclo organizado de aprendizagem, o ciclo de alfabetização. Até então a avaliação da alfabetização era orientada pela Provinha Brasil, que aferia os níveis de leitura e matemática das crianças matriculadas apenas no 1º ano.

Programa Mais Alfabetização – PMALFA

O Programa Mais Alfabetização – PMALFA, instituído por meio da Portaria MEC n. 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Essa estratégia foi criada no sentido de minimizar os trágicos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao fim do 3º ano do ensino fundamental. Esses resultados apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

O objetivo do programa é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, garantindo o apoio adicional – prioritariamente no turno regular – do assistente de alfabetização ao professor

alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO DE SERGIPE

A origem da BNCC já fora evidenciada na Constituição Federal (CF) de 1988, com a emergência para a criação de uma base nacional comum curricular que unificasse a educação no país, demanda essa que se tornou lei através da Lei de Diretrizes e Base da Educação, e antecipava em seu art. n. 9, Inciso IV, e também no art. n. 26 a necessidade de criação de diretrizes curriculares que orientassem os sistemas e estabelecimentos de ensino na elaboração de seus currículos, conforme descrito na lei,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Ainda na esteira das demandas educacionais decorrentes da reforma de estado, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), considerados, nesse contexto, uma primeira tentativa de adequação do currículo no país, entretanto o serviu apenas como documento norteador, isso quer dizer que não possui um caráter obrigatório. Na sequência surgem as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (DCNs) que “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 8), cujos objetivos são:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (DCNs, 2013, p.56).

Nessa direção, foram iniciadas em 2015, em todo país, as discussões sobre uma base nacional comum curricular que possibilitasse a padronização de conteúdos mínimos obrigatórios para todos os alunos do território nacional, que culminou no documento intitulado Base Nacional Comum Curricular.

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p.7).

e ainda,

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 8).

Figura 2 - Base Nacional Comum Curricular



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

As orientações provenientes da BNCC devem servir de referência para o alinhamento de outras políticas educacionais, conduzindo para que ações sejam produzidas e executadas na esfera das políticas públicas, a exemplo de políticas ou programas de alfabetização.

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento da educação básica no Brasil, sendo um fator decisivo para a formação de cidadãos críticos e aptos a exercer sua cidadania. Nesse sentido, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as políticas curriculares de alfabetização passaram a ser reestruturadas, tendo em vista promover não apenas a aquisição da leitura e da escrita, mas também a formação integral dos alunos.

Uma das inovações trazidas pela BNCC é a proposta de garantir que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano do ensino fundamental. A partir dessa diretriz, as escolas são desafiadas a implementar metodologias que sejam eficazes e que considerem a singularidade de cada estudante. Essa diretriz busca intervir de forma mais incisiva na realidade dos alunos, especialmente aqueles que se encontram em vulnerabilidade social, onde as desigualdades educacionais são mais evidentes.

Ademais, as políticas de alfabetização abordadas na BNCC priorizam a articulação entre os componentes curriculares. É fundamental que a alfabetização não seja vista isoladamente, mas sim como um processo que deve ser integrado ao ensino de ciências, História, matemática, entre outros. Essa interdisciplinaridade enriquece a formação do estudante e permite que a

alfabetização seja compreendida não apenas como o domínio técnico de ler e escrever, mas como um meio para o acesso ao conhecimento e à cultura.

Ainda do ponto de vista da alfabetização, a BNCC preceitua que esse processo deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental e este deve ser “o foco de toda ação pedagógica” (Brasil, 2018, p.60). Nesse sentido, considera que aprender a ler e escrever oportuniza às crianças acessar um mundo de possibilidades que lhes permitam construir novos conhecimentos, inseri-los na cultura letrada e participar com autonomia e protagonismo no mundo.

Nesse contexto, as políticas curriculares de alfabetização ganham nova configuração, com ênfase em práticas que valorizem o letramento em diferentes contextos sociais e que promovam a autonomia do aluno.

Inferese daí que a Base aponta para uma concepção de alfabetização vinculada ao letramento; práticas diferentes, porém interdependentes, sendo considerada alfabetizada e letrada “aquela [criança] que não só sabe ler e escrever, mas também dominam habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas” (Soares, 2018, p. 346).

Conforme apontado no capítulo anterior, que versa sobre a influência dos organismos internacionais na educação brasileira, e no tocante à compreensão que se tem da alfabetização, percebe-se que os fundamentos prescritos na BNCC se alinham aos preceitos adotados pela Unesco, conforme aponta Gontijo (2014), com base na publicação do documento intitulado *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. (Unesco, 2006).

Dito isto, e ainda conforme nos sugere Gontijo (2014), os termos *literacy* (inglês) e *alfabetización* (espanhol) possuem o mesmo significado. Ao contrário, no Brasil, o termo letramento é a tradução para *literacy*, contudo, este possui significado diferente para alfabetização. Em um entendimento mais amplo do conceito na sua acepção e similaridade ao termo *literacy*, foi definido por Soares (2003, p. 17) “como estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”.

Dessa forma, o termo letramento traz implícito na sua acepção a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita promove consequências no indivíduo e, por conseguinte, no grupo social de que faz parte.

Com base nesse entendimento, o “foco na alfabetização”, defendido na Base, está intrinsecamente associado ao letramento na perspectiva “de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao

desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2017, p. 61).

Para entender tal abordagem na perspectiva do que pressupõe a BNCC, é preciso que se estabeleça relação entre a alfabetização e letramento, e os princípios pedagógicos que dão sustentação à Base, qual seja: educação integral, definida como

a formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2017, p. 14).

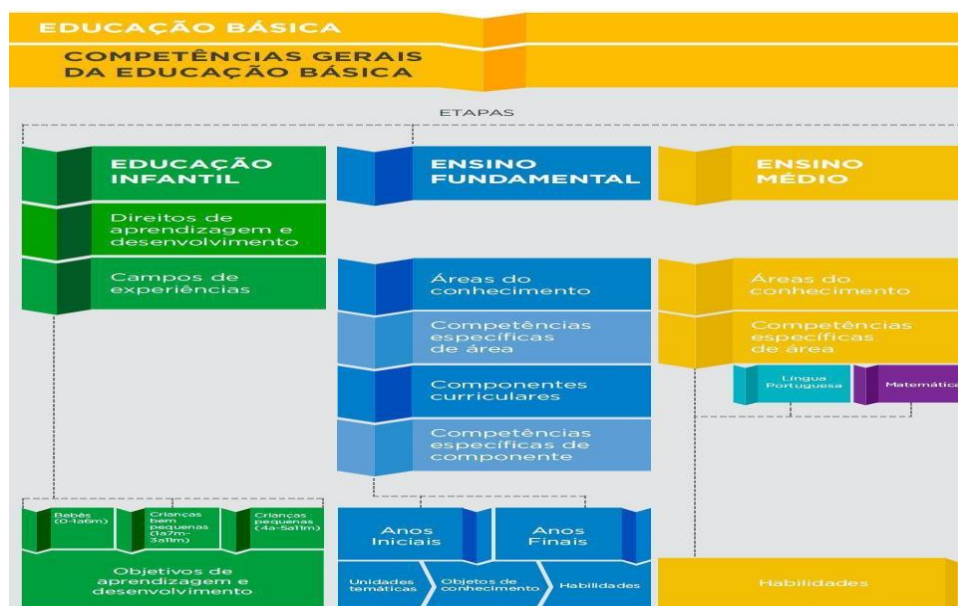
E o conceito de competência também definida pela Base como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p. 6). Essa última definição remete à ideia de que a escola deve formar indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, o que corrobora a definição de alfabetização publicada em texto recente publicado pela Unesco (2024), intitulado “O que você precisa saber sobre alfabetização”,

um continuum de aprendizagem e proficiência na leitura, escrita e utilização de números ao longo da vida e faz parte de um conjunto mais amplo de competências, que inclui competências digitais, literacia mediática, educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania global, bem como competências profissionais específicas (Unesco, 2024, “n.p”).

Pressupõe-se, portanto, que a alfabetização prescrita na BNCC deve se basear em um modelo funcional e utilitário desse conhecimento, ou como aponta Gontijo (2014), um mero aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção existentes na sociedade contemporânea, considerando a racionalidade neoliberal e a lógica de mercado que dão sustentação às supostas escolhas políticas.

Na estrutura de organização da BNCC direcionada para todo ensino, há especificado um conjunto de competências gerais e de competências por área do conhecimento e/ou componente curricular. E na sequência, ainda tem definido um conjunto de habilidades por componente para cada ano escolar do ciclo de alfabetização, qual seja, 1º e 2º ano, que por sua vez articulam-se a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), organizados em unidades temáticas, conforme ilustrado na figura 3.

Figura 3 - Organização e estrutura da BNCC



Fonte: www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf.

Apresentada sob a narrativa de uma política nacional curricular necessária, a fim de garantir a qualidade da educação no país, que na lógica neoliberal só é possível com a intervenção do mercado e tendo a privatização como um modelo para o país alcançar sucesso e melhores níveis de desempenho e aprendizagem, a BNCC, enquanto política curricular, e as demais que a ela se alinham, se traduzem, portanto, como uma ação de governamentalidade, sob a perspectiva do que diz Michel Apple (2013) apud Barbosa e Silva (2005),

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (Apple, 2013, p. 60).

Nesse sentido, todo conhecimento orientado sob a perspectiva de “competências” e “habilidades” presentes na BNCC estaria direcionando os sujeitos para uma utilidade lógica demandada pelo e para o mundo do trabalho ou empresa. Saber e conhecer devem, portanto, ter uma função utilitária, a fim de possibilitar ao sujeito “agir eficazmente num determinado tipo de situação” (Brasil, 2017, p. 7).

Quanto a esse aspecto, retomamos o que já fora citado aqui, por Mortatti (2010), que nos lembra que todas as escolhas supostamente técnicas, teóricas e epistemológicas são também políticas.

3.2 OS IMPLÍCITOS QUE INFLUENCIAM NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO

Para Ball (2020), política pode ser entendida como processo e produto no qual se envolve tanto a produção de intenções, ou de textos, como de realização de práticas ou de ações concretas.

A definição de uma política curricular de alfabetização tem sua sustentação nas políticas curriculares que, como nos afirma José Gimeno (apud Pacheco, 2003, p. 14), corresponde a

toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular. [...] na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados. (Gimeno, 1988, p. 14)

Depreende-se, portanto, que o currículo como produto de uma política curricular é um texto intencional, carregado de simbolismo, enquanto discurso e ação oficial do Estado, formulado em uma estrutura macropolítica, no campo da produção de intenções e materializado em um nível micropolítico no campo da prática e das ações concretas. Sob esse aspecto, Ball (2020) aponta as políticas como estratégias discursivas para produzir o aluno, o propósito da escolarização e o professor.

Procuramos, assim, compreender as políticas educacionais de e para a alfabetização, centrando-as nas orientações curriculares formuladas a partir da BNCC que, embora tenha como recorte temporal o ano de 2015, têm suas raízes bem antes, no bojo das transformações políticas e sociais e das reformas educacionais operadas no início da década de 1990, em que as investidas neoliberais já começam a ser percebidas com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, e que por sua vez é uma resposta à reforma de Estado implementada com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

É preciso situar histórico e socialmente essas políticas para conseguir perceber a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras e como sua presença no projeto educacional brasileiro manifesta-se de forma explícita ou velada, na Base Nacional Comum Curricular e, por consequência, nas políticas de alfabetização.

Do ponto de vista conceitual, pode-se abordar o neoliberalismo a partir de várias definições. Ball (2014) afirma que o neoliberalismo é um conjunto de ações e projetos que tem como foco a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com forte penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, a fim de atender às demandas do capitalismo, quais sejam: mercantilização, acumulação do capital, geração de lucros. É a partir das transformações das forças produtivas e das relações de produção baseadas na industrialização, bases do

capitalismo industrial, que se pode definir o marco de origem do neoliberalismo, conforme pontua Han (2020, p. 9), ao dizer que este surge como uma “mutação do capitalismo”. Esse modelo, por sua vez, passa a atuar com novas formas de agenciamento de controle, poder e subjetivação, pautado no “capitalismo financeiro com modos de produção imateriais e pós-industriais”.

Dito isto, uma das formas como o neoliberalismo faz-se presente nas políticas educacionais é na formulação das políticas curriculares, legitimando implicitamente as recomendações de organismos internacionais, com a forte participação do segmento privado, por meio de instituições do terceiro setor. Para entender esse movimento, é preciso trazer à tona a atuação de organizações que mobilizaram os países a assegurar mudanças das políticas na área da educação.

A⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), agência vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), tem na sua composição representantes de “Estados-Membros” que deliberam sobre políticas para a educação mundial, com recomendações, princípios e diretrizes que passam a nortear a educação nos países que a integram e aqueles que são eleitos para receber cooperação técnica e financeira.

Assim, como resultado das deliberações definidas durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a Unesco lançou o documento intitulado *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*⁹. Esse documento, constituído por um conjunto de metas e objetivos, reafirma o compromisso em assegurar o direito à educação básica para todos, garantindo a universalização do acesso à educação.

Destaca-se ainda que foi como consequência da referida conferência que ficou instituído o Ano Internacional da Alfabetização, haja vista ser o analfabetismo um problema evidenciado e generalizado nos países pobres e emergentes que levaram a alfabetização se tornar central nos planos da educação dos organismos internacionais, pois entendem que é por meio dela que garantirá a aquisição de habilidades essenciais para a vida (Gontijo, 2014).

Passados dez anos e como resultado da avaliação realizada pela própria Unesco, durante a realização do Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, no ano de 2000, concluiu-se que as metas e objetivos declarados no documento de 1990 não foram alcançados,

⁸ Agência internacional vinculada à Organização das Nações Unidas, constituída em 1945, dedicada a alcançar o estabelecimento da paz através da cooperação internacional nas áreas da educação, ciência, cultura e comunicação e informação. <https://www.unesco.org/es/history>.

⁹ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por.

de modo que a Organização, por meio do documento *Educação para todos: o compromisso de Dakar*¹⁰ estabeleceu novos (ou velhos) compromissos por meio de metas a serem atingidas até o ano de 2015.

Cumprir dizer que ambos os documentos apresentam concepções e princípios alinhados às tendências do mundo globalizado, às transformações decorrentes das tecnologias, da política, da cultura e da economia que dão sustentação à aspiração de um novo modelo de sociedade e, por conseguinte, a mudanças na educação (Nunes, 2015; Gontijo, 2014).

Quanto a esse aspecto, faz-se necessário reportar-se ao relatório da comissão internacional sobre educação para o Século XXI, conhecido como *Relatório Jacques Delors*¹¹, publicado em 1996, que propõe que a educação deve organizar-se em torno de 4 (quatro) pilares de aprendizagem (Unesco, 2010), quais sejam: i) Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade; ii) Aprender a conhecer, considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, conciliando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos; iii) Aprender a fazer, além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações; iv) e Aprender a ser, incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo.

Durante os últimos trinta anos, as políticas adotadas no Brasil, sobretudo as de orientação curricular, apresentaram em seu bojo recomendações internacionais emanadas pela Unesco. Cita-se como exemplo dois movimentos organizados e consolidados no país e que estão estreitamente alinhados a essas recomendações: o compromisso todos pela educação¹², fundado em 2006; e o movimento pela Base Nacional Comum¹³, fundado em 2013. Ambas as organizações se definem como organizações não governamentais, sem fins lucrativos, apartidárias e que se sustentam com recursos privados. A primeira tem como objetivo a construção de uma agenda educacional que vise a produção de uma nova sociabilidade alinhada aos interesses privados do capital investido técnica e financeiramente para a formulação e implementação de políticas educacionais

¹⁰ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por.

¹¹ Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por?posInSet=2&queryId=c7e77f18-831f-4e4e-90d5-237a8258735a.

¹² Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>.

¹³ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

estruturantes. Já a segunda se propõe a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio.

Saliente-se que essas instituições foram fundadas e são patrocinadas por grandes grupos empresariais de alcance internacional, a exemplo do Grupo Gerdau, Grupo Lemann, Banco Bradesco, Itaú e Santander e suas fundações, Fundação Millennium, Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Vivo/Telefônica, e estão ancoradas nos princípios e preceitos do Banco Mundial, advogando a favor de uma formação que assegure o domínio de competências básicas que se adequem às novas demandas do capital (Shiroma; Garcia; Campos, 2011).

Destaca-se ainda que as supracitadas organizações acabam ocupando estrategicamente os espaços de deliberações governamentais a exemplo do Conselho Nacional de Educação - CNE, do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação, como representantes dos segmentos privados da educação, fortalecendo os seus interesses no conjunto das pautas para as políticas educacionais deliberadas por esses organismos.

O panorama descrito nos fornece elementos para que se compreenda de que forma as ideias neoliberais conseguem penetrar nas ações governamentais e como influenciam tanto na formulação das políticas públicas, mas também, no contexto de sua materialização na escola. No tocante às políticas de alfabetização, é possível percebê-las de várias formas, desde a orientação curricular, até a adoção do material didático, formação dos professores e avaliações externas. Conforme aponta Pacheco (2003, p. 15), “essas formas de poder explícitas ou implícitas dos atores que participam na construção da política curricular devem ser analisadas nos contextos das macros e micropolíticas, correspondentes, respectivamente, às intenções e à prática”.

De maneira que, uma das formas possíveis de se compreender a engrenagem das políticas de reformas curriculares neoliberais na contemporaneidade é a partir da análise de governamentalidade foucaultiana que, recorrendo a Gallo (2017, p.10), nos direciona para o entendimento de governamentalidade como “um estudo das tecnologias de poder, em suas relações materiais e na medida em que criam saberes ou possibilitam a emergência de novos saberes na relação com essas técnicas de poder”. Ou ainda, como registrado por Foucault (2004b, p. 200)

[...] textos que, seja qual for sua forma (discurso, diálogo, tratado, coletânea de preceitos, cartas etc.), têm como objeto principal propor regras de conduta. [...] textos que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos de como conduzir de modo adequado: textos práticos, mas que são eles próprios objeto de prática, uma vez que exigem ser lidos, apreendidos, meditados, utilizados, postos à prova, e que visam a

constituir finalmente o arcabouço da conduta cotidiana. Esses textos têm a função de operadores que permitem aos indivíduos interrogar-se sobre a sua própria conduta [...].

Com base nesse cenário e diante da ordem de interesses variados, somos inclinadas a inferir que é por meio de uma racionalidade neoliberal, especialmente na relação entre o Estado e os sujeitos, através das políticas públicas educacionais, que há possível atuação de governamentalidade nas subjetividades dos sujeitos escolares e nas instituições escolares que, por sua vez, se traduz como uma (re)produção às demandas do capitalismo contemporâneo, com suas regras e potenciais artimanhas.

4 IDENTIFICANDO MODOS E ESTRATÉGIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU

Considerando adentrar na atividade de campo da pesquisa, apresentamos nessa seção o ambiente da pesquisa que, de forma estratégica, em um primeiro momento caracteriza o *lócus* e em segundo momento descreve a pesquisa documental concernente a implementação da política curricular de alfabetização na rede municipal de Aracaju, considerando o contexto da BNCC. Tendo em vista que uma nova política quando implementada, pode ser reinterpretada, recontextualizada e transformada, uma vez que os sujeitos que a operacionalizam a compreendem de acordo com suas vivências, atribuindo-lhes diversos significados aos textos produzidos (Mainardes, 2022).

Essas análises se configuram por meio do método de triangulação, que permite articular as informações concretas levantadas aos conceitos e autores adotados nesse estudo, considerando o diálogo entre conjuntura ou contexto que envolve o objeto e o *lócus* pesquisado. Considerando analisar a alfabetização no contexto da(s) política(s) pública(s), recorreremos ao conceito de abordagem do ciclo de políticas, formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores que, conforme nos diz Mainardes e Alferes (2022, p. 20), “constitui-se num referencial que permite uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”.

Tendo em vista que o modelo análise de políticas educacionais por meio da abordagem de ciclos propõe mais de um contexto, como já fora dito, estabelecemos como recorte para realizar nossas análises a categoria de contexto de influência, que é, segundo Bowe e Ball (1992) apud Mainardes e Alferes (2006), em que as partes interessadas disputam a definição e os propósitos sociais da educação; e ainda, por envolver grupos que influenciam o governo, mas que não definem a política. Contudo, em alguns momentos, adentrarmos no contexto da produção de textos, por trazer em evidência textos oficiais por representar a política ou a narrativa que a sustenta.

Triangular os dados nos permitirá estabelecer as relações necessárias para a interpretar o contexto da influência na formulação da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju no contexto da BNCC (2015-2019).

4.1 O DESENHO DO LUGAR DA PESQUISA

Esta subseção apresenta ao leitor a entrada da pesquisadora efetivamente no campo da investigação, na perspectiva de situar a pesquisa no ambiente, relacionando o objeto de estudo ao meio onde está inserido, como também os dados documentais e bibliográficos coletados.

Aracaju é a capital do estado de Sergipe, localizada na Região Nordeste do Brasil, com um território de 182,163 km² e uma população de 602.757 (seiscentos e dois setecentos e cinquenta e sete) habitantes, de acordo o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE¹⁴.

O nome da cidade tem origem Tupi e significa: ará (arara ou papagaio) + acayú (caju), significando cajueiro dos papagaios, e sua história se inicia no Povoado Santo Antônio de Aracaju, cuja localização privilegiada cercada pelos rios Sergipe, Poxim e Vaza Barris, e banhada pelo Oceano Atlântico, despertou o Presidente da Província de Sergipe Del Rey, Inácio Joaquim Barbosa, que tratou logo de elevar o povoado à categoria de cidade, ao perceber o potencial econômico do local. Esse fato se concretizou por meio de ato normativo de 17 de março de 1855, o mesmo ato em que alçou a então cidade à sede administrativa de Sergipe, se tornando a capital da província em substituição à São Cristóvão¹⁵.

O desenvolvimento urbano da nova cidade se deu por meio de estudos e de aplicação do que havia de mais inovador e vanguardista no campo da engenharia urbana, visto que Aracaju foi uma das primeiras cidades planejadas do Brasil, cuja responsabilidade do engenheiro Sebastião José Basílio Pirro, traçou a cidade em quarteirões quadráticos e simétricos lembrando um tabuleiro de xadrez, tornando-se exemplo dessa tendência urbanística. Assim, do ponto de vista geográfico, pode-se ver ainda hoje a construção de uma cidade linear e plana, que tem o Oceano Atlântico como a maior referência geográfica, como observado na figura 4.

¹⁴ <https://cidades.ibge.gov.br/> Órgão do governo federal responsável por fornecer dados demográficos do país, a fim de subsidiar os estados, municípios e distrito federal na formulação das suas políticas públicas.

¹⁵ <https://www.aracaju.se.gov.br/aracaju/>.

Figura 4 - Aracaju, o tabuleiro de xadrez planejado por Pirro



Foto: Acervo do professor Amâncio Cardoso, colecionador de fotos antigas da cidade de Aracaju.
Reproduzida do site: sergipeemfotos.blogspot.com.

Passados 169 anos de sua fundação, é possível ver o desenvolvimento urbano da cidade, principalmente a partir dos seus indicadores. Na economia, apresenta boa performance no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, cujo indicador é de 0,770, segundo dados de 2023 do IBGE, retratando o bom desempenho do município, que o fez merecer o título de “capital da qualidade de vida”. O IDH é o indicador usado para medir o grau de desenvolvimento econômico do país e como isso se reverte em qualidade de vida para a sua população. Para entender sua composição, é necessário observância às variáveis que compõem o IDH de um lugar, a saber: i) de saúde, sobretudo pelas taxas de mortalidade infantil e expectativa de vida da população; ii) da economia, por meio do indicador de renda bruta e poder de compra da população; iii) e dos indicadores educacionais, principalmente, o tempo médio de escolarização dos cidadãos.

Quanto aos dados educacionais, Aracaju desponta com uma taxa de escolarização de 97,4%, considerando a população de 6 a 14 anos. Tendo em vista a dependência administrativa da educação municipal, a rede de ensino de Aracaju corresponde a segunda maior rede de educação básica do estado de Sergipe, em matrículas, ficando atrás apenas da rede estadual, com 153.027 mil estudantes matriculados em 2024, considerando as etapas de ensino fundamental e médio e suas respectivas modalidades ¹⁶.

A rede de ensino de Aracaju é composta por 86 (oitenta e seis) unidades de ensino e 32.696 (trinta e dois mil, seiscentos e noventa e seis) estudantes matriculados no ano de 2024, nas etapas da educação infantil, do ensino fundamental e nas modalidades de educação especial e educação de jovens e adultos.

Quanto às etapas e modalidades de ensino, das 86 (oitenta e seis) unidades da rede, 56 (cinquenta e seis) têm turmas de educação infantil (creche e pré-escola) e 46 (quarenta e seis)

¹⁶ <https://seduc.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>.

ofertam matrículas no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), configurando a oferta de ensino das duas etapas descritas no mesmo espaço. Já no que concerne às modalidades de ensino inerentes às referidas etapas, estão assim distribuídas: 42 (quarenta e duas) unidades de ensino ofertam turmas de educação especial e 17 (dezessete) têm ensino da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 1 - Taxas de rendimento (aprovação, reprovação, abandono)

Indicador	Ensino fundamental			
	Anos iniciais		Anos finais	
	2022	2023	2022	2023
Aprovação	99,3%	98,7%	98,3%	91,2%
Reprovação	0,4%	1%	1,2%	7,8%
Abandono	0,3%	0,3%	0,5%	1%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar/Inep/2023

Os dados de desempenho da rede, indicados pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono nas etapas do ensino fundamental, são dos indicadores que se propõem a apresentar a qualidade da educação da rede. Esses dados também são usados para compor a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb¹⁷ e do Índice de Desempenho Escolar de Sergipe¹⁸, juntamente com os resultados das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb¹⁹, e Sistema de Avaliação da Aprendizagem de Sergipe – Saese²⁰, respectivamente, conforme informa os dados do Censo Escolar 2023. Cumpre ressaltar que os resultados do Censo são apresentados no ano posterior ao ano em que os dados são produzidos, desse modo, achamos pertinente incluir também os dados do ano antecedente a este.

No que concerne à sua constituição como rede de ensino autônoma, a organização da rede municipal de ensino de Aracaju se deu com a criação do conselho municipal de educação de Aracaju, em 6 de janeiro de 1988, e se materializou por meio da Lei n. 2.582 de 8 de janeiro do

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>;

¹⁸ O Índice de Desempenho Escolar de Sergipe (IDESE) sinaliza, de forma sintética, a qualidade da educação pública das escolas sergipanas, medida a partir da taxa de fluxo (aprovação, reprovação e abandono) e o desempenho dos estudantes, nos anos/séries avaliados (2º ano, 5º ano, 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) <https://www.seduc.se.gov.br/page/#!/item/33/2087>;

¹⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite o Governo Federal realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>;

²⁰ O Sistema de Avaliação da Avaliação Básica de Sergipe – SAESE, foi criado em 2019 pelo governo de Sergipe, e tem a finalidade de avaliar o nível de desempenho dos estudantes das escolas públicas sergipanas. Seus resultados são considerados para compor a nota do IDESE. <https://www.seduc.se.gov.br/page/#!/item/33/3806>.

mesmo ano, conforme aponta Graça e Souza (2000). Contudo, essa independência só foi possível em decorrência da ideia de descentralização sustentada pela Constituição Federal de 1988, que introduziu os princípios da descentralização e municipalização na gestão e implementação das políticas sociais públicas, reconhecendo o município como instância administrativa.

No campo da educação, o art. 211 da Carta Magna oportunizou aos municípios a possibilidade de organização de seus sistemas de ensino em colaboração com a União e os estados. Princípios esses que foram referendados pela LDB n. 9394/1996 que, por sua vez, definiu a responsabilidade de cada esfera de poder na oferta dos níveis de ensino, ficando os municípios responsáveis, prioritariamente, pela educação infantil e pelo ensino fundamental (Brasil, 1996).

Ao adquirirem autonomia para organizar o seu sistema de ensino, passou a produzir normas complementares e definir suas próprias políticas educacionais, sem perder de vista as diretrizes nacionais e estaduais. Saliente-se que até a sua criação enquanto rede autônoma, as deliberações normativas e pedagógicas direcionadas às escolas de Aracaju proviam do Conselho Estadual de Educação.

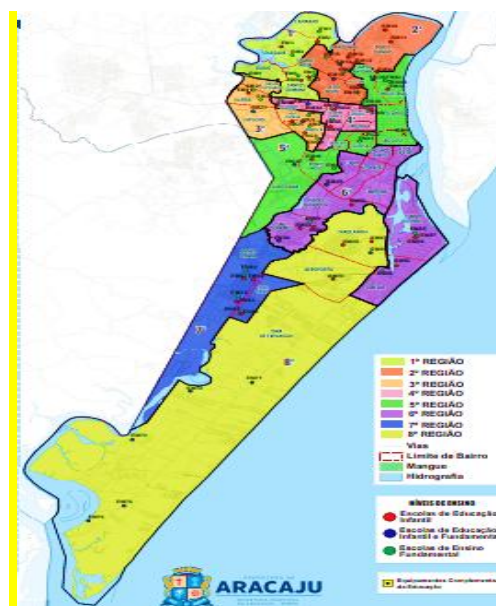
Apresentado com o propósito de otimizar a gestão das escolas, a Secretaria de Educação, propôs no ano de 1996, um modelo de gestão administrativa por nucleamento, que consistia basicamente no agrupamento de escolas por bairro, cujo modelo em núcleos levava em conta que as escolas de maior porte incorporassem duas ou três pequenas escolas da comunidade, de maneira que uma única equipe diretiva assumisse a tarefa de administrar o conjunto de unidades de ensino (Graça; Souza, 2000).

Entretanto, o modelo aplicado trouxe implicações a questões relacionadas à identidade e pertencimento da comunidade escolar, que, apesar de se constituir dentro de um mesmo bairro, caracteriza-se por suas especificidades identitárias.

Com a expansão da rede, esse modelo se mostrou inviável e, desse modo, o nucleamento de escolas foi redimensionado e passou a considerar um conjunto de unidades de ensino para atender o bairro e suas adjacências, cada uma com sua equipe diretiva e constituição de comunidade escolar própria.

Dessa maneira, na organização de seu sistema e em razão da sua dimensão, foi realizado, no ano de 2017, pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão da Prefeitura de Aracaju, o desenho de georreferenciamento dos equipamentos públicos geridos pela prefeitura para atender um conjunto de bairros, e foi a partir desse mapeamento que as unidades de ensino passaram a ser agrupadas em 8 (oito) regiões administrativas, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Mapa com as regiões educacionais de Aracaju



Fonte: <https://centraldedados.educacao.aju.br/bi.php?action=biGraphRegistration>.

O quadro abaixo apresenta com detalhes a distribuição de escolas no conjunto de bairros que compõem cada região administrativa da Semed.

Quadro 4 - Número de escolas por região administrativa

Região	Número de escolas	Bairros que compõem a região
1	10	Santos Dumont, Soledade, Lamarão, Bugio
2	12	Cidade Nova, 18 do Forte, Porto Dantas, Japãozinho, Palestina
3	10	Olaria, América, Capucho, Veneza
4	9	Siqueira Campos, Getúlio Vargas, Suíça, José Conrado Araújo
5	10	Industrial, Ponto Novo, Centro, Santo Antônio, Jabotiana
6	12	Coroa do Meio, São Conrado, Atalaia, Luzia, Inácio Barbosa
7	11	Santa Maria e 17 de março
8	12	Mosqueiro, Areia Branca, Robalo, Aeroporto, Farolândia

Fonte: Elaborado pela autora com dados da <https://centraldedados.educacao.aju.br/bi.php?action=biGraphRegistration>

Cumpre ainda dizer que, atualmente, a Semed dispõe de um quadro de 1.279 professores efetivos e 910 professores contratados para atender às 86 unidades escolares, nas duas etapas e modalidades de oferta obrigatória pela rede. Importante se faz analisar o quantitativo de professores contratados, que vem desde 2011 sem concurso público para o quadro do magistério. Há várias implicações nessa forma de vínculo que vão desde a descontinuidade dos processos

didático-pedagógicos até a não construção de uma identidade ou cultura docente do magistério público municipal.

4.2 REGIME DE COLABORAÇÃO E A ADESAO AO CURRÍCULO DE SERGIPE

Esta subseção apresenta o movimento que a municipalidade realizou para implementar a BNCC na rede municipal de Aracaju e como fez para alinhar as políticas de alfabetização às normativas oriundas desse documento. Para isso, reiteramos aqui a opção pela análise documental com enfoque nos documentos BNCC, currículo de Sergipe e cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju.

Importa alertar o leitor que, nesse tópico, em alguns momentos, poderá ser percebida uma escrita em estilo de memória, haja vista a autora ter participado diretamente dos processos aqui descritos. Contudo, reiteramos o nosso compromisso como pesquisadora em apresentar o(s) fenômeno(s) observados, registrados, classificados e interpretados sem nenhuma forma de manipulação, dada a natureza dessa pesquisa.

Em meados do ano de 2015, o Brasil acenava para os primeiros debates em torno da criação da Base Nacional Comum Curricular, e o percurso até se chegar à terceira versão do documento foi longo e exigiu do Governo Federal, por intercessão do MEC, o cumprimento do pacto interfederativo, regulamentado pela Lei n.1.3005/2014 que considerava o regime de colaboração entre a União, estados, municípios e Distrito Federal para a construção do referido documento, até se materializar com a sua homologação em dezembro de 2017.

Uma vez aprovada essa diretriz educacional, a União deu um prazo para que os sistemas de ensino elaborassem os referenciais curriculares até o ano de 2019. Nesse contexto, a Semed criou uma comissão institucional de currículo, composta por representantes técnicos da educação infantil, ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e de formação de professores. Essa Comissão foi regulamentada por meio da Portaria n. 415, de 30 de agosto de 2017, cuja finalidade era a de disciplinar as atividades para a construção de um referencial curricular para a rede de ensino de Aracaju.

Nas inúmeras reuniões que ocorreram ao longo de 2017, a referida Comissão foi definindo ações que seriam de sua competência operacionalizar, conforme descrito no Caderno pedagógico da rede:

- i) elaboração de uma proposta de matriz curricular para a escola de tempo integral e de uma minuta de decreto que formalizaria a criação da primeira escola de tempo integral de Ensino Fundamental na rede municipal; ii) a realização de um seminário sobre a BNCC, com o propósito de apresentar e fazer avaliação, para e com a rede de ensino de Aracaju, da terceira versão do documento base; iii) a apresentação de um documento oficial que indicasse as concepções pedagógicas defendidas pela gestão educacional e

que se constituem como referência para as salas de aula e que pudesse orientar o referencial curricular.(Aracaju, 2019, p. 9-10).

Para a formulação da diretriz pedagógica da rede que resultasse na elaboração do referencial curricular, foram pensadas concepções teóricas que pudessem subsidiar a construção do *corpus* teórico do referido documento. Assim, pensar as concepções de sujeito, de escola, de ensino e de aprendizagem, de currículo e de docência que iriam constituir o documento passou a fazer parte dos debates entre os integrantes da Comissão (Aracaju, 2019).

O grupo também deliberou sobre a elaboração do cronograma e da metodologia para a construção do referencial curricular da rede, e em face do estatuto democrático e participativo que se almejava para a realização dessa tarefa, foi pensada a possibilidade de produção de um documento base que pudesse mobilizar amplamente os professores da rede a participar da construção do documento. Pensava-se, com isso, que a participação dos professores pudesse dar legitimidade ao processo e diminuir a possibilidade de resistência às diretrizes emanadas pela Semed.

Concomitante a esse processo, acontecia no estado uma mobilização para a criação de um currículo sergipano único para os 75 municípios sergipanos, ação capitaneada pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Sergipe junto com a União nacional dos dirigentes municipais de educação, instituição que representa os gestores municipais da educação, financiada pelo MEC com recursos do Programa de apoio à implementação da BNCC (ProBNCC)²¹.

Uma inflexão acerca da ideia de currículo único para o estado, respaldada por Pacheco (2003), é de que este se torna antidemocrático e um eficiente instrumento de controle político do conhecimento por meio de uma lógica hegemônica do que se aprende na escola.

De tal maneira que a adesão ao currículo único, embora rejeitada pela comissão por considerar que fere a identidade e o estatuto democrático e participativo com que se pensou a construção do referencial curricular da rede, acabou sendo referendado pela gestora da educação municipal de Aracaju, à época, a qual, utilizando-se da prerrogativa discricionária que lhe competia, aderiu ao currículo de Sergipe, em solenidade de pactuação que aconteceu em um hotel da cidade.

A essa altura, a comissão já estava com parte das tarefas que estavam sob seu encargo cumpridas: matriz curricular da escola em tempo integral pronta; documento de criação da escola em tempo integral; e realização do primeiro seminário para discutir as competências gerais da

²¹ O Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC n. 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

BNCC, com a participação de 400 (professores), e que teve como palestrante o professor Ítalo Dutra, coordenador da BNCC no Ministério da Educação.

A partir de então, foi necessário redimensionar o papel da comissão e assim essa passou a se responsabilizar apenas com a indicação dos nomes, professores ou técnicos da Semed, para compor a coordenação de elaboração do currículo de Sergipe, além de apresentar o texto introdutório do referido documento “Travessias no ensinar e aprender” (Sergipe, 2019, p. 22).

A construção do currículo de Sergipe se deu em moldes semelhantes ao da BNCC, por meio de regime de colaboração entre os entes municipal e estadual e com a presença da iniciativa privada, por meio da consultoria da Fundação Lemman, que ficou responsável pela formação dos professores e técnicos das secretarias de educação que estariam com a responsabilidade de coordenar o processo.

A presença da referida fundação no processo de implementação dos currículos nos estados e municípios brasileiros traduz-se em uma estratégia subliminar utilizada pelos empresários a fim de assegurar a presença dos seus interesses na esfera do estado ou nos textos das políticas públicas, e se opera com a oferta de consultoria e/ou formação para os gestores públicos, técnicos, professores, organizados por meio de comunidades epistêmicas, que nada mais são, segundo Macedo e Lopes (2011), apud Ball e Mainardes (2011), os grupos formados por instituições e especialistas que compartilham concepções, valores e regime de verdades comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam, cuja “difusão dessas políticas é desenvolvida por intermédio das comunidades epistêmicas, ponto central de uma circulação internacional de ideias, e por intermédio da construção do quadro no qual as soluções políticas são pensadas” (Macedo; Lopes, 2011, p. 272).

Inicialmente foram realizados 8 (oito) seminários regionais nos territórios sergipanos para apresentar a metodologia de contribuição dos docentes na revisão da versão preliminar do texto-base, que ficou disponível em uma plataforma on-line, no período de 10 de agosto até o dia 18 de setembro de 2018, para receber as contribuições dos professores das redes de ensino sergipana, incluindo aí a rede privada.

Conforme registrado no texto de apresentação do currículo de Sergipe (Sergipe, 2019, p. 12) foram computados 1.446 (um mil quatrocentos e quarenta e seis) cadastros, que representam os acessos com contribuições individuais e coletivas (escolas, municípios, regionais, grupos de professores, dentre outros), que totalizaram em 83.864 (oitenta e três mil, oitocentas e sessenta e quatro) contribuições, sendo, 3.687 (três mil seiscentos e oitenta e sete) sugestões de redação para alteração dos textos introdutórios, dos objetivos de aprendizagem e das habilidades, inclusive com sugestões de novas habilidades.

Foi referendado também, por meio das consultas públicas, os princípios que norteiam o currículo de Sergipe os quais visam o desenvolvimento integral do estudante, conforme previsto na BNCC, que defende a “promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 13), a saber: colaboração, respeito à diferença, criticidade, inclusão, equidade, autonomia, sustentabilidade e criatividade.

A estratégia de consulta pública com contribuições de professores, especialistas e outros grupos, adotada pelos organizadores do currículo de Sergipe, engendra um jogo de cena demagógica que deseja dar legitimidade à formulação do documento e inibir as possíveis resistências na construção do documento único para o estado. Baseada na perspectiva adotada para esse estudo, corroboramos a tese defendida por Bertoldo (2023) a qual diz textualmente:

Esse currículo, com propriedades normativas, deseja e faz desejar a formação de *eus* produzidos e normalizados através de uma governamentalidade, demandando a produção de *sujeitos-versáteis*. Compreende-se aqui *sujeitos-versáteis* como aqueles atores do espaço escolar que, imbuídos por diversos saberes de vários campos do conhecimento que permeiam o Currículo de Sergipe, desejam ser eus-indivíduos: cidadãos, autônomos, empreendedores, aguerridos, emocionalmente capazes, diversos, apaziguadores, sustentáveis, cientificamente embasados e online (Bertoldo, 2023, p. 18).

O currículo de Sergipe foi homologado em novembro de 2018, pelo Conselho Estadual de Educação e, a partir de então, era necessário que as redes de ensino se preocupassem com a construção de cadernos complementares, caso percebessem necessário, a fim de orientar as escolas e os professores na implementação do documento, trazendo elementos que até então não haviam sido abordados nem pela BNCC e nem pelo currículo, uma vez que o documento se traduz como uma transposição das competências e habilidades já definidas pela BNCC, complementadas por novas habilidades sugeridas pelos professores sergipanos que permitem evidenciar a regionalidade para a aprendizagem que se espera alcançar.

Figura 6 - Currículo de Sergipe



Fonte: <https://seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>.

Nessa perspectiva, a rede municipal de ensino de Aracaju, por meio da comissão, passa então a se organizar no sentido de elaboração dos cadernos pedagógicos da rede para a educação infantil e ensino fundamental que pudessem orientar as reformulações dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Dentro da abordagem do ciclo de políticas públicas, a elaboração do supracitado documento se insere no que Lopes e Macedo (2011) apud Ball e Mainardes (2011), denominam como o contexto de produção de texto político, que seria, portanto, a "representação da política" (Lopes e Macedo, 2011, p. 257) que podem ser lidos diferentemente do contexto da prática, mas que possui total relação com o contexto da influência.

Há em sua formulação, interesses e crenças diversos, fazendo com que o(s) projeto(s) sobre o que significa educar, definido(s) no contexto da influência, seja(m) relido(s) diferentemente pelos sujeitos no momento da representação política nos textos (Lopes e Macedo, 2011, p. 258).

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ELABORAÇÃO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE

“Iniciar com perguntas é algo que parece óbvio. E foi assim que começamos. Porque as perguntas nos movem! As perguntas são o ponto de partida para o *-projicere*, o vir a ser. Elas nos convocam, porque nos desconcertam, nos desprogramam, nos descolam daquilo que se tornou lugar-comum”. (Aracaju, 2019, “n.p.”).

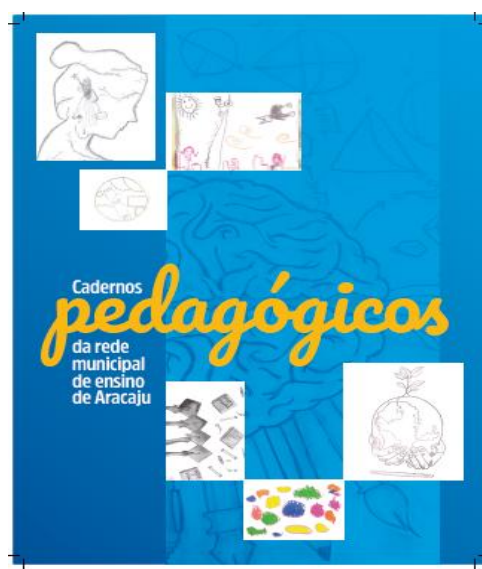
O texto em preâmbulo é um pequeno recorte do texto de apresentação dos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju, que foi publicado apenas em formato

virtual no ano de 2019, e é o resultado de debates com os docentes para a criação de um documento que se sustentasse sob um estatuto democrático, participativo e que pudesse servir como estratégia para a implementação da BNCC, conforme sugere Mainardes (2007).

Um dos desafios da implementação de políticas de forma democrática e participativa seria justamente uma abertura maior no processo de formulação de políticas e um diálogo permanente entre os profissionais que atuam no contexto da prática e aqueles responsáveis pela produção dos textos das políticas (Mainardes, 2007, p. 109).

Ainda na esfera participativa, os cadernos tiveram ilustrações e poemas de estudantes da rede de ensino de Aracaju, selecionados por meio de concurso artístico cultural criado exatamente para essa finalidade, conforme nos mostra a figura 7.

Figura 7 - Capa dos cadernos pedagógicos da rede de ensino de Aracaju



Fonte: <https://educacao.aju.br/escolavaiatevoce/teache.php>.

Com a redefinição do papel da comissão, que passou a se preocupar com a elaboração dos cadernos pedagógicos da rede, foi pensado um novo plano de ação que assegurasse a participação dos professores nesse processo. Essa perspectiva visava dar legitimidade ao processo, haja vista

a noção de currículo na qual a administração decide e, em seguida, impõe aos professores e alunos sua decisão tem sido muito contestada, pois não se produzirão mudanças significativas no currículo se os professores forem simples técnicos à espera de “ordens” para cumprirem, e ansiando implementar, com grande fidelidade, o currículo planejado por pessoas que se encontram em lugares longínquos das salas de aula e, para cuja concepção, os professores não foram tido em conta (Pacheco, 2003, p. 85).

Desde então, se impôs a necessidade de mobilizar e envolver todos os docentes nos debates em torno da elaboração das orientações curriculares da rede, e o espaço escolhido para

isso foi exatamente o da formação continuada, por meio do programa sistemático de formação de professores da rede municipal de ensino de Aracaju, o Programa Horas de Estudos, respaldando o que defende Perrenoud (2000) ao afirmar que:

Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância. (Perrenoud, 2000, p. 75).

Considerando ainda que o processo de implementação da BNCC foi orientado pelo MEC através da sugestão de inúmeras possibilidades e perspectivas de abordagem, o fato de a Semed assumir como estratégia metodológica a formação continuada de professores, implica reconhecer, como hipótese, o fato de que este é um espaço capaz de promover mudanças significativas nas transformações que se almejam para as escolas.

É importante destacar que convencer a gestora da pasta da educação da necessidade de se elaborar esse documento seguindo o modelo sugerido pela comissão não foi tarefa fácil para ser colocado em prática, e quanto esse aspecto nos lembra Pacheco (2003), ao se referir ao modelo de racionalidade tecnicista de currículo, afirmando

Que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores da decisão política (Pacheco, 2003, p. 26).

Pelo contrário, o que a comissão propunha estava coadunando à lógica das racionalidades contextuais que, conforme explica o referido autor “quando se refere a pensar o currículo na base da conjugação teórica do pós-estruturalismo com critérios da subjetividade que dão sentido e significado à ação humana ou ainda, perspectivar o currículo por meio de uma lógica de ação que associa a afetividade” (Pacheco, 2003, p. 27).

O Programa Horas de Estudo, de formação continuada dos professores da rede, regulamentado em 2001, por meio da Portaria n. 313/2001, constitui-se um direito assegurado no estatuto do magistério público de Aracaju²² que prevê em seu art. 71 que “Os professores cumprirão 50% do regime de trabalho em regência de classe, 12,5% à disposição das unidades de ensino ou da Secretaria da Educação do Município para estudos sistemáticos; e os 37,5% restantes em atividades extraclasse” (Aracaju, 1988, “n. p.”).

Desse modo, a carga horária semanal destinada para participação já está inserida na carga horária semanal do professor que, considerando 40 horas semanais está assim distribuída: 20

²² <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-do-magisterio-aracaju-se>.

horas em sala de aula; 5 horas para o Programa Horas de Estudo; e 15 horas de coordenação, destinadas à elaboração de aulas, preparação de material didático e correção de avaliações.

Segundo Lira (2015), este é ainda o modelo de formação dos trabalhadores do magistério de Aracaju e, desde a origem, está estruturado na forma de encontros quinzenais de grupos de professores que são organizados por componente curricular. Nesses encontros, ocorrem prioritariamente reuniões de professores e, esporadicamente, cursos, oficinas pedagógicas, encontros pedagógicos, mostra de trabalhos e experiências pedagógicas, entre outras formas de preenchimento do tempo reservado para a qualificação dos professores.

A mediação dos encontros do referido programa é feita por professores da própria rede que são selecionados para exercerem a função de “articuladores”. Esse modelo de formação entre pares parte da concepção de que a presença do colega como formador durante o processo de formação permite que se estabeleça uma relação horizontal entre os atores envolvidos.

Nessa perspectiva, para a construção dos cadernos pedagógicos da rede de ensino de Aracaju, foram inicialmente planejados e realizados dois seminários, cujo primeiro tema proposto foi o texto introdutório do currículo de Sergipe intitulado "Travessias no ensinar e aprender". O primeiro encontro formativo aconteceu no dia 30 de janeiro de 2018, no auditório de uma faculdade particular; e o segundo, no dia 26 de abril, no Teatro Atheneu, com um público aproximado de 800 professores nos dois encontros.

Isto posto, considera-se que os referidos eventos serviram de “pontapé” para que se anunciasse os encontros seguintes, que iniciaram 25 dias depois do último Seminário e se configura como oficinas para a escrita dos cadernos pedagógicos, os quais passaram a ser chamados de “encontros-oficinas” (Aracaju, 2019, p. 12).

Em seguida, foram realizados 4 (quatro) encontros-oficinas temáticas com a finalidade de debater os textos-base que iriam nortear a escrita dos cadernos. Desse modo, a partir dessa metodologia e dos temas previamente definidos pela comissão institucional de currículo da rede, foram elaborados textos-base com cada um dos temas para serem debatidos durante os encontros, quais sejam: “O que quer o currículo?”; “metodologias”; “avaliação”; e “educação especial numa perspectiva inclusiva”.

Quanto a esse aspecto, é preciso destacar a participação da consultora Dra. Cássia Alcântara, professora da Faculdade Pio X, com larga experiência em elaboração de projetos pedagógicos e curriculares para a educação infantil e ensino fundamental, contratada pela secretaria para escrever os textos-bases e o texto final, e apresentar para posterior aprovação da comissão e validação da secretaria de educação.

Os textos-bases se transformaram em um caderno introdutório que, conforme registrado na apresentação dos cadernos pedagógicos, “cumpriam dupla função: a primeira, uma função niveladora ao nível dos conhecimentos prévios necessários para iniciar os debates e a segunda uma função provocativa, objetivando uma produção autoral, oriunda dos posicionamentos docentes”. (Aracaju, 2019, p. 12).

A organização adotada para os encontros-oficinas foi pensada em consonância com a ideia de área de conhecimento já definida pela BNCC. Desse modo, os grupos estavam divididos entre as áreas ciências humanas, que reuniu os professores dos componentes curriculares história e geografia; ciências da natureza, com os professores de ciências; linguagens, com os professores de língua portuguesa, língua inglesa e arte; A área de matemática com os professores deste componente curricular. Os professores de educação física, embora pertençam à área de linguagens, formaram grupo específico do seu componente curricular. Outra especificidade no agrupamento de professores para os encontros-oficinas foi dada aos professores dos 1º e 2º anos, que formam o ciclo de alfabetização definido pela BNCC.

Essa forma de organização está amparada nas contribuições de Lopes e Macedo (2011) apud Ball e Mainardes (2011), acerca do que definem como "comunidades disciplinares", assim reconhecidas como "um território de vínculos entre atores e estruturas sociais que busca para si recursos e legitimação" (p. 264),

Para os encontros presenciais, a participação dos articuladores do Programa Horas de Estudos foi essencial, tendo em vista que, além de mediar as oficinas, também tiveram a função de organizar a escrita dos textos elaborados pelos professores participantes durante os encontros formativos.

Finalizada a etapa de encontros presenciais, como estratégia de debate e escuta dos professores, entrou em cena novamente o trabalho da consultora que ficou responsável em compilar os registros dos professores, feitos durante os encontros, e transformar estes em um texto preliminar do caderno que passaria por outra avaliação e/ou contribuição dos professores. De tal maneira que o documento passou por outra etapa de avaliação e contribuição, ao ser postado na plataforma da Prefeitura de Aracaju. Etapa essa que durou 25 (vinte e cinco) dias e recebeu apenas 4 (quatro) colaborações, assim classificadas: 1(uma) com vistas a acrescentar elementos; 3 (três) corroborando o que estava escrito.

Figura 8 - Anúncio de chamada dos professores para avaliação do texto-base dos cadernos pedagógicos de Sergipe



Fonte:

www.aracaju.se.gov.br/noticias/83909/avaliacao_dos_cadernos_curriculares_ja_esta_disponivel_para_professores_da_rede_municipal.html.

Em dezembro de 2018, portanto, o texto final dos cadernos pedagógicos da rede foi entregue pela consultora e imediatamente validado pela comissão de currículo e pela secretaria de educação, cujo documento publicado ficou formatado como apresentado na Figura 9.

Figura 9 - Organização da estrutura dos cadernos pedagógicos

SUMÁRIO	
APRESENTAÇÃO	07
AGRADECIMENTOS	08
MEMÓRIA DA CONSTRUÇÃO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU	09
LANÇAMENTO PARTICIPATIVO: UM CAMINHO ÁRDUO, MAS ENRIQUECEDOR	13
NICIANDO NOSSO DIÁLOGO	15
CADERNO PEDAGÓGICO – EDUCAÇÃO INFANTIL	17
PRIMEIRAS PALAVRAS	21
1. NOSSO PERCURSO: A CONSTRUÇÃO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU	24
1.1 O TERRITÓRIO ARACAJUANO	28
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU	34
1.3 REGRAS DE ATENDIMENTO	37
1.4 FORMAS DE ATENDIMENTO	38
1.5 DO HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	38
1.6 DESENHOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40
1.7 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	49
1.8 O EU, O OUTRO E O NÓS	52
1.9 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	56
1.10 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	61
1.11 ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	65
1.12 ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	69
1.13 CURRÍCULO PARA QUEM? FORMAÇÃO HUMANA - QUEM SÃO AS CRIANÇAS QUE EDUCAMOS?	74
1.14 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE 0 A 5 ANOS	76
1.15 PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	79
1.16 OS PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
1.17 LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
1.18 1.2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA CRIANÇA	84
1.19 1.2.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LETURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	87
1.20 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
1.21 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	98
1.22 REFERÊNCIAS	104
CADERNO PEDAGÓGICO – ENSINO FUNDAMENTAL	106
1. O QUE HÁ DE FUNDAMENTAL NO ENSINO?	110
2. QUE CURRÍCULO QUEREMOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL?	118
2.1 Com a palavra... Os Professores	119
3. A BNCC E A FORMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	124
3.1 As dez competências pretendem formar que tipo de sujeito?	124
3.2 Quem é o sujeito que queremos formar?	130
3.3 O olhar dos professores... quem é o aluno que queremos formar?	137
4. METODOLOGIA: UM CAMINHO A SEGUIR	144
4.1 Organização do Tempo Escolar	144
4.2 A Organização dos Saberes Proposta pela BNCC	147
4.3 A Organização dos Saberes Proposta pelos Professores	149
4.4 As Estratégias Didáticas	152
4.5 Docência e Orientações Pedagógicas	156
4.6 Ensinar e Aprender: Duas Faces de Uma Mesma Moeda	161
4.7 Transposição Didática	165
4.8 Transposição Didática e a BNCC	168
4.9 Didática para Cada Nível de Ensino/Nível de Cognição	174
4.10 Planos de Aula: Discutindo Algumas Possibilidades	182
5. AVALIAÇÃO: UM PROCESSO QUE NÃO SE DISSOCIA DO ENSINO/APRENDIZAGEM	222
PALAVRAS FINAIS	228
REFERÊNCIAS	239

Fonte: <https://educacao.aracaju.br/escolavaiatevoce/teache.php>

Por ser esse o documento pensado com a finalidade de definir as diretrizes pedagógicas que serviriam de norte para a rede municipal de ensino como marco para a implementação da BNCC, cada tópico foi pensado na perspectiva de atender às lacunas deixadas pela Base e pelo

currículo de Sergipe, sobretudo aquelas relacionadas à avaliação, proposta pedagógica, metodologia, organização do trabalho pedagógico e concepção de alfabetização, como mostra a figura abaixo.

Figura 10 - Composição de tópicos do caderno pedagógico do ensino fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A composição do documento aponta para tópicos amplos que abordam respectivamente os seguintes temas: i) O que há de fundamental no ensino? ii) Que currículo queremos para o ensino fundamental? iii) A BNCC e a formação no ensino fundamental; iv) Metodologia, um caminho a seguir; v) avaliação, um processo que não se dissocia do ensino fundamental; e viii) Palavras finais, respectivamente.

Há, na construção dos cadernos pedagógicos estratégias discursivas amplas e diversificadas. Contudo, face da alfabetização compor o tempo pedagógico do ensino fundamental, realizamos um recorte do que aborda cada tópico do caderno pedagógico do ensino fundamental na perspectiva de analisar o objeto no *corpus* do referido documento.

4.4 ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE DE ENSINO DE ARACAJU – INOVAÇÃO OU A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA?

Palavras importam, fazem diferença. Tomando de empréstimo a supramencionada expressão utilizada por Shiroma, Campos e Garcia (2005), no texto “Decifrar textos para compreender a política”, ao citarem o relatório, elaborado em 1995 pela *Comission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia, trazemos recortes do caderno pedagógico do ensino fundamental em que se percebe-se a política curricular de alfabetização presente no contexto da produção do texto da implementação da BNCC na rede municipal de ensino de Aracaju, que por sua vez traduz o contexto da influência, a fim de compreender a complexa teia

conceitual que une os dois processos, considerando ainda a interpretação de tal documento à luz da Abordagem do Ciclo de Política Públicas (Ball e Mainardes, 2011).

Já no primeiro tópico o documento Caderno Pedagógico do Ensino Fundamental apresenta o reconhecimento dos 1º e 2º anos como etapa de alfabetização, já apontado pela BNCC como Ciclo de Alfabetização. Apresenta ainda uma preocupação de adaptação dos alunos que saem da educação infantil para esse segmento, afirmando o entendimento da criança em suas especificidades de aprendizagem, de maneira que “Espera-se que, progressivamente, as crianças sejam inseridas no mundo letrado e adquiram os conhecimentos necessários para se expressarem através de múltiplas linguagens” (Aracaju, 2019. p. 110). E reitera essa perspectiva quando aborda o componente Língua Portuguesa, o ponto de partida para as aprendizagens continua sendo o texto como elemento principal, sustentando os processos de alfabetização e letramento e privilegiando a formação do leitor e escritor, sem secundarizar as propostas de desenvolvimento da oralidade.

Na sequência, encontramos o termo alfabetização no tópico 3.2 – Quem é o sujeito que queremos formar? (Aracaju, 2019, p. 132), que trata, grosso modo, das fases de desenvolvimento dos sujeitos do ensino fundamental e situa a alfabetização de crianças dentro do ciclo previsto pela Base.

No tópico 4.9, cuja abordagem é “Didática para cada nível de ensino/cognição”, encontra-se a alfabetização na sua fundamentação teórico-metodológica de aprendizagem de base construtivista piagetiana, em que define que para cada fase do desenvolvimento cognitivo há uma forma de aprender e, contudo, uma forma de ensinar.

Já o tópico 4.10, que apresenta possibilidades de planos de aula, são apresentados 7 (sete) planos voltados para a alfabetização. 4 (quatro) de língua portuguesa; 1 (um) de matemática; 1(um) de educação física; e 1 (um) de arte. Nesse tópico, fica evidenciado o alinhamento à BNCC ao utilizar os marcadores de habilidades por códigos alfanuméricos e a descrição das competências gerais e específicas que são trabalhadas em cada uma das propostas sugeridas.

Diante dos elementos apresentados, verifica-se que no documento, cuja principal função era a de regulamentar a BNCC no âmbito da rede municipal de ensino de Aracaju, a alfabetização circula dentro de um conjunto de demandas próprias do ensino fundamental, sem destaque ou mesmo “foco de toda aprendizagem” como sugerido pela Base.

Todavia, os Cadernos Pedagógicos do ensino fundamental apresentam a alfabetização sob recorrente preocupação em respeitar a fase de desenvolvimento humano no qual encontram-se as crianças do ciclo de alfabetização, de maneira que o ensino seja modulado para atender as necessidades de aprendizagem desse público. Mostra preocupação também com a transição do

estudante que sai da educação infantil e ingressa no ensino fundamental. O que nos leva a interpretar como uma forma de alinhar-se ao princípio da educação integral defendida pela Base.

Outro aspecto evidenciado o qual trazemos como ponto de inflexão é foco no princípio da alfabetização associada ao letramento. A intenção não é problematizar tal associação, visto que o letramento já foi amplamente discutido por teóricos do campo da alfabetização no Brasil, que argumentam em favor das práticas sociais para a leitura e a escrita e de um letramento entendido numa perspectiva de desenvolvimento humano e cultural. Todavia, entender o letramento dentro do contexto das atuais políticas curriculares de alfabetização nos impõe uma reflexão sob o ponto de vista de uma lógica curricular paradigmática, em que esse conceito ganha um status de habilidade cognitiva. Essa perspectiva se insere dentro de um contexto de lógica de mercado muito bem utilizado pelo neoliberalismo (Pacheco, 2003). Ainda segundo esse autor, a lógica de um letramento neoliberal consiste em tornar os indivíduos mais produtivos e não tanto mais letrados. Com isso, perde-se a função social da aprendizagem da leitura e da escrita que reside em tornar os indivíduos letrados cultural e socialmente, capazes de compreender o mundo.

Quanto aos aspectos que são reiterados dentro do documento, percebe-se um atrelamento direto dessa política com os prescritores da BNCC, currículo de Sergipe e outros documentos que apontam para o objeto em tela, reafirmando a hegemonia dos discursos de documentos oficiais que antecedem a política local, em um processo que Ball (2001) vai chamar de bricolagem e transposição, definido pelo autor como

um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 2).

Esse fenômeno na condução da política educacional é, por vezes, chamado de “governo conjunto” no qual a formação de habilidades ou a denominada “política de aprendizagem” (Ainley 1999 apud Ball 2001) é o princípio orientador e integrador das políticas, e que não acontece espontaneamente como poderia se pensar. Trata-se de uma estratégia neoliberal de repetir narrativas para que sejam criados regimes de verdades acentuados sob uma forma de “governamentalidade democrática” (Gallo, 2012), cujo conceito embasado pelo filósofo francês, Michel Foucault, compreendida neste escopo na sua dimensão de governamentalidade política, articulada ao governo dos outros, ao exercício do controle social.

No campo da educação, a governamentalidade se manifesta na forma como as políticas são direcionadas e como os indivíduos – sejam alunos, professores ou gestores – são incentivados a se comportar de formas que atendem aos objetivos dessas políticas. Ball (2021) se baseia em Michel Foucault para analisar criticamente como a educação é afetada por essas relações de poder, enfatizando que as políticas educacionais não são apenas instrumentos neutros, mas que carregam uma carga ideológica e cultural que molda as identidades e ações dos sujeitos, revelando assim não apenas como as políticas educacionais são formadas, mas também como elas operam na prática, afetando a vida cotidiana de estudantes e educadores. A educação, vista através dessa lente, torna-se um campo vital de investigação para entender as dinâmicas de poder, controle e resistência que moldam a sociedade contemporânea.

Pesquisar sobre a política de alfabetização no dado contexto da BNCC, na perspectiva de interpretar o contexto de influência na formulação da política curricular de alfabetização na rede municipal de Aracaju, nos permite constatar que as escolhas que predominaram no contexto da influência transitaram por caminhos diversos e em constantes disputas e negociação entre lógicas curriculares distintas. Por instantes, predomina uma lógica do sujeito/ator, descentralizada, participativa e democrática, observada sobretudo nas ideias iniciais e intenções para o seu desenho. Outros, constata-se a soberania de uma lógica pautada em uma racionalidade prática que atende aos interesses do Estado e do Mercado, ao legitimar os documentos nacional e estadual, evidenciados no contexto da produção final do texto da política (Pacheco, 2003), qual seja, os Cadernos Pedagógicos.

Dito isto, podemos concluir que o referido documento se traduz como uma transposição didática do que já havia sido produzido no âmbito das políticas curriculares nacionais e estadual. Todavia, o modo como foi elaborado, em meio ao processo formativo docente, deixa caracterizar que poderia haver autonomia por parte da municipalidade na elaboração de tal documento.

5 FECHANDO CICLOS - CONCLUSÃO

A trajetória dessa pesquisa desenvolvida ao longo dos últimos dois anos, na qual se traçou etapas e objetivos a serem atendidos a partir do tema gerador política curricular de alfabetização no contexto da BNCC foi atravessada de idas e vindas, retrocessos, entraves e limitações. Nada que surpreenda, dado que a pesquisa científica não é linear e nem previsível, sendo necessário seguir adiante com os elementos que estavam disponíveis. De modo que apresentaremos nossas considerações a fim de situar nosso objeto e os objetivos expressados para a sua compreensão.

Partindo do pressuposto do objetivo geral desta investigação, qual seja “interpretar o contexto da influência na formulação da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju no contexto da BNCC (2015-2019)”, e considerando a questão que norteou essa investigação: “que fator(es) foi(foram) considerados no contexto de influência da política curricular de alfabetização da rede municipal de Aracaju, formulada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, no contexto da BNCC”; foram definidos três objetivos específicos que pudessem responder de forma satisfatória às referidas questões. (i) conhecer os pressupostos das políticas curriculares de e para a alfabetização e BNCC, no contexto nacional e local; (ii) identificar modos e estratégias utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para a formulação da política curricular de alfabetização na rede municipal de ensino de Aracaju, considerando o seu alinhamento à Base; iii) examinar os cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju enquanto orientador da política curricular de alfabetização.

O primeiro objetivo específico definido foi “conhecer os pressupostos das políticas curriculares de e para a alfabetização e BNCC, no contexto nacional e local”, e para atender a essa finalidade, iniciamos com um amplo estudo documental e teórico que fundamentou a escrita do texto. Nesse sentido, a partir do estudo da Arte da pesquisa, foram apresentados os resultados das buscas de dissertações e teses acadêmicas, depositadas na Base de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e de artigos científicos publicados no Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO). Na orientação para a busca das teses e dissertações que tratam das políticas públicas de alfabetização com o foco na política curricular, BNCC e abordagem do ciclo de políticas públicas, foram utilizadas como palavras-chave: “políticas de alfabetização”, “BNCC”, e “abordagem do ciclo de políticas públicas”, dentro de recortes temporal de 2019 a 2023 e de área ciências humanas e área de conhecimento da educação. Com esse refinamento foi possível chegar a 51 (cinquenta e uma) teses e dissertações sobre o tema, filtrando a busca para

alcançarmos 12 (doze) publicações analisadas na perspectiva de encontrar subsídios para o nosso estudo.

Evidenciamos nessa etapa que ainda é muito tímido o número de trabalhos que apresentam como objeto as políticas curriculares de alfabetização no campo da política educacional, o que se pode inferir que esse campo ainda está em construção e que ainda apresenta diversas questões epistemológicas a serem resolvidas, a exemplo de uma melhor definição dos seus objetos de estudo, ou da ampliação dos referenciais teóricos para análise de políticas, ou de conceituação do que é política educacional, ou ainda na perspectiva da interlocução com os campos da ciência política, ciências sociais, economia (Stremel, 2016).

Todavia, percebe-se que, apesar de ainda pouco pesquisadas, as investigações que têm como objeto as políticas curriculares de alfabetização no Brasil, têm crescido dentre os objetos de pesquisa do campo de política educacional, sobretudo na grande área da educação. Como observado neste trabalho, o campo da política educacional é fértil, amplo e abrangente, e permite que investigações acadêmicas possam ser ampliadas inserindo estudos que tratem de políticas específicas, a exemplo de políticas de alfabetização.

Na sequência, como forma de operar com respostas para atender ao primeiro objetivo específico, apresentamos as políticas e programas de alfabetização que foram desenvolvidas no contexto da BNCC, em âmbito nacional, estadual e municipal. Assim, trouxemos para conhecimento as políticas estruturantes do ensino fundamental de 9 anos, Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e Plano Nacional de Educação 2014-2024, e os programas de alfabetização enquanto ação governamental para atender as referidas políticas e melhorar a qualidade da alfabetização, são elas: PNAIC, ANA, PMALFA.

Foram ainda apresentadas as conexões ideológicas que dão sustentação e influenciam na formulação das políticas e programas desenvolvidas no contexto da BNCC, no qual trazemos constatações de uma forte influência da lógica neoliberal e de mercado na constituição dos princípios e discursos presentes nos textos das referidas políticas. De forma que não é possível falar de políticas curriculares e de alfabetização após a reforma de Estado operada a partir da década de 90, do século XX no país, sem trazer à superfície a força neoliberal implícita nos documentos e ordenação jurídica das políticas educacionais.

Para contemplar o segundo objetivo específico, que foi identificar modos e estratégias utilizados pela Secretaria Municipal de Educação para a formulação da política curricular de alfabetização na rede municipal de ensino de Aracaju, no contexto da Base, foram realizadas buscas documentais e bibliográficas que pudessem nos fornecer elementos para o que se pretendia alcançar.

Quanto a esse aspecto, evidenciou-se limites quanto à busca das fontes documentais primárias, uma vez que boa parte dos programas ou objetos da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju não foram regulamentados por meio de portarias ou resoluções, como de regra. O que nos permite interpretar certa despreocupação em transformar as ações em política que tenha continuidade, conduzindo para a elaboração de políticas de governo, estabelecidas como estratégia de atendimentos a uma agenda imediata ou para fins de melhorar os resultados dos indicadores educacionais. Ainda em decorrência da falta de documentos que deem legitimidade à sua operação, muitos programas e políticas formulados na rede perderam-se na história ou, pode-se ainda inferir, foram propositalmente silenciados quando da alternância de comando da gestão da pasta da educação.

O último e terceiro objetivo dessa pesquisa que se propõe a examinar os cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju enquanto orientador da política curricular de alfabetização foi realizada uma análise na perspectiva de explorar os elementos constituintes do referido documento à luz da alfabetização de crianças. Evidenciamos, portanto, que o referido documento tentou imprimir uma marca de identidade própria, tanto pela forma de construção, considerando a participação coletiva e colaborativa, dando abertura para discussões sobre os princípios que orientam o entendimento sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos que passariam a nortear as orientações pedagógicas da rede e na valorização do espaço de formação continuada como espaço privilegiado de discussões, debates e negociação.

Contudo, a intenção contida no *modus operandi* para a elaboração do caderno pedagógico não se sustentou por muito tempo no conjunto das políticas operacionalizadas. Observou-se, por parte da municipalidade, que muitos dos programas e projetos desenvolvidos no âmbito da rede de ensino de Aracaju se constituíam como mera resposta a uma política maior proveniente do Governo Federal, sendo o ente federado municipal apenas um executor das demandas da política nacional. Fato evidenciado quando se esquivou da construção do seu próprio referencial curricular e aderiu ao currículo de Sergipe. Isso que Ball (2001) vai denominar de convergência de políticas ou transferência de políticas ou ainda empréstimo de políticas.

Compreendemos, assim, que a municipalidade não se permitiu pensar de forma autônoma as soluções para os problemas específicos da sua esfera, ou que criasse mecanismos próprios para resolver as suas questões educacionais, considerando o previsto no art. 18 da Constituição Federal que trata do pacto federativo que explicita “a organização político administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”.

Em síntese, com esta pesquisa é possível apontar que: i) houve uma certa submissão da municipalidade ao projeto neoliberal, o qual implica diretamente o contexto de influência, sobretudo quando da formulação da política curricular de alfabetização da rede municipal de ensino de Aracaju; ii) que embora tenha havido tentativas para envolver os docentes e gestores de forma democrática e participativa na formulação do documento de orientação curricular da Rede, prevaleceu a orientação emanada de documentos nacionais e internacionais que, por sua vez, passou a ser legitimada por meio de uma governamentalidade democrática; iii) o contexto da influência gera um texto que pode ser reinterpretado nos demais contextos, sobretudo na sala de aula. De maneira que esta pesquisa abre a possibilidade para que se investigue a recontextualização ou reinterpretação dos Cadernos Pedagógicos no contexto da prática.

A título de conclusão, entendemos que fechar ciclos remete a experiências subjetivas da vida e é senão uma forma de honrar tudo o que foi vivido e seguir em frente. Não à toa, a expressão ciclo aparece nessa investigação sobre várias nuances. É conceitual, ao trazer para o campo dessa pesquisa o ciclo de alfabetização e o ciclo de políticas públicas, e é humana ao colocar toda a experiência vivida por esta escriba dentro de um processo cíclico de investigação e transformá-la em conhecimento.

Com essa pesquisa, passo a dar outro sentido a um objeto vivido e experienciado sobre outras perspectivas. Eis a magia da Ciência, que nos permite extrair conhecimento de fatos, fenômenos, experiências vividas, e transformar tudo em objeto passível de ser investigado. Não sei se essa investigação me transforma em pesquisadora, mas sei que ela me proporcionou transformações que permitem, hoje, fechar mais esse ciclo.

Tudo o que chega, chega sempre por alguma razão (Fernando Pessoa).

Agradeço a todos que me ajudaram a chegar até aqui!

REFERÊNCIAS

AMARANTE, L. **Políticas para a alfabetização no Brasil**: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018). 228 f. Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Maringá, 2021.

ARACAJU. **Cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino de Aracaju**. Disponível em: <http://educacao.aracaju.se.gov.br/sistemas/pga/curriculo/public/#service>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ARACAJU. Câmara municipal de vereadores. **Plano municipal de educação de Aracaju**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/se/a/aracaju/lei-ordinaria/2015/465/4647/lei-ordinaria-n-4647-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-providencias-correlatas>. Acesso em: 10 de março de 2024.

ARACAJU. **Central de dados da rede municipal de ensino de Aracaju**. Disponível em: <https://centraldedados.educacao.aju.br/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BALL, S. J. **Educação global S.A: novas redes políticas e imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2022.

BANDEIRA, C. S. **Políticas públicas educacionais na rede municipal de Porto Alegre**: cumprimento da meta nove do plano municipal de educação. 153 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BERTOLDO, T. A. T. **Currículo dos desejos: integrando subjetividades, construindo eus**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação (PPED), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2023.
https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=136.

BONETTI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Avaliação nacional de alfabetização - relatório 2013-2014**. Volume 2: análise dos resultados. Brasília: Inep, 2015. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_2014_analise_dos_resultados.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Relatório Saeb-ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas**. Coimbra-Portugal: Almedina, 2014.

CZYZEWSKI, A. **As políticas e programas para a alfabetização e formação de professores na perspectiva da teoria crítica da sociedade**. 192 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco, 2010.

DURAU, K. **Programa Mais Alfabetização (Pmalfa): uma análise político-pedagógica**. Dissertação. Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

FERREIRA, C. F. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. 154 f. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FOUCAULT, M. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, M. B. (org.). **Michel Foucault: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. (Coleção Ditos & Escritos; V).

FRAGOSO, A. K. **Repercussões do Pnaic nas políticas de formação continuada para professores de educação infantil no município de Santa Maria**. 118 f. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR., C. J. C. Utilizando o estudo de caso como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, lajeado, v. 18, n. 2, p. 7-22, 2011.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa: Biopolítica, Governamentalidade e Educação**, v. 42 n. 145, abril 2012.

GRAÇA, T. C. C.; SOUZA, J. E. **Catálogo das escolas municipais de Aracaju**. Aracaju: Sercore, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/aracaju/historico>. Acesso em: 5 fev. 2024.

JACOMINI, M. A. *et al.* Pesquisas estado da arte em educação: características e desafios. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

LIRA, N. J. P. **Formação continuada dos professores de educação física da rede pública de ensino do município de Aracaju**: mediações do “programa horas de estudo”. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas públicas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. (org.). **Meta pesquisa no campo da política educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. (org.). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MORAIS, J. C. V. **Sentidos sobre formação docente e currículo no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)**. 142 f. Mestrado em Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. (org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história da sua história. São Paulo: Unesp, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994**. 2ª edição: São Paulo, 2021.

NUNES, A. K. F. **Políticas públicas e TIC na educação: DITE Sergipe 1994 a 2007**. Aracaju: EDUNIT, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Helen V.; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Junho de 2022, volume 30, n. 115, páginas 334 – 353. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362022003002686>. Acesso em novembro de 2023.

PACHECO, J. A. P. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. São Paulo: Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, D V. **Uma análise do alinhamento entre objetivos de aprendizagem e avaliação na prática de professores(as) alfabetizadores(as)**. 110 f. Doutorado em Educação - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SEKI, A. K. *et al.* Professor temporário: um passageiro permanente na educação básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set.-dez. 2017.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: educação infantil e ensino fundamental**. Versão final. Aracaju, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.se.gov.br/page/#/item/58/2008>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SILVA *et al.* Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista do Nufen: Phenom. Interd.** Belém, v. 13 n.1, jan.- abr., 2021.

SILVA, A. K. C. **A base nacional comum curricular e o currículo em movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?** 236 f. Mestrado em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, K. M. B. G. **Entre os programas de alfabetização e sua materialização na prática do professor alfabetizador.** Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SOARES, E. S. O. **Programa Mais Alfabetização: uma análise de sua implementação em uma escola do município de Santa Luzia.** 173 f. Mestrado em Educação - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, T. M. **A avaliação nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal.** 206 f. Mestrado em Educação - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, J. **Brincando com as palavras** (2ª Série): comunicação e expressão. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.

SOUZA, L. F. F. M. **A elaboração das diretrizes curriculares do sistema municipal de educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA.**

188 f. Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

UNESCO. **O que você precisa saber sobre alfabetização.** Disponível em:
<https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401>. Acesso em: 13 mar. 2023.