

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE UMA REDE DE EDUCAÇÃO BÁSICA

EL PACTO NACIONAL POR LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD ADECUADA (PNAIC)
COMO POSIBILIDAD DE INCLUSIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE UNA
RED DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Danielle Santos

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
|danisantos.unesp@gmail.com

Paula Santos

Prefeitura Municipal de Presidente Prudente
paulareamorin18@gmail.com

RESUMO

O artigo versa sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua implementação em uma Rede Municipal de Educação do interior do Estado de São Paulo. Com o objetivo de identificar em que medida o PNAIC se constituiu como mecanismo de inclusão social no município, segundo a perspectiva dos professores alfabetizadores, utilizamos uma abordagem qualitativa e coleta de dados por meio de entrevistas narrativas com doze professores alfabetizadores. Na análise traçamos o perfil dos participantes com estatística simples e o conteúdo das entrevistas por meio de análise textual. Foi possível identificar o compromisso político e social dos participantes e caracterizar os conhecimentos construídos mediante o PNAIC.

Palavras-chave: Política Educacional; Alfabetização; Inclusão Social; Letramento; Professor.

RESUMEN

El artículo trata sobre el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Adecuada (PNAIC) y su implementación en una Red Municipal de Educación del interior del Estado de São Paulo. Con el objetivo de identificar en qué medida el PNAIC se constituyó como un mecanismo de inclusión social en el municipio, según la perspectiva de los docentes alfabetizadores, utilizamos un enfoque cualitativo y recopilamos datos a través de entrevistas narrativas con doce docentes alfabetizadores. En el análisis, delineamos el perfil de los participantes con estadísticas simples y examinamos el contenido de las entrevistas mediante análisis textual. Fue posible identificar el compromiso político y social de los participantes y caracterizar los conocimientos construidos a través del PNAIC.

Palabras clave: Política Educativa; Alfabetización; Inclusión Social; Autonomía; Maestro.

Introdução

Este artigo tem como eixo estruturador a tese de doutorado intitulada “Política educacional de inclusão social: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na educação básica”, defendida em 2024 que teve como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua implementação em uma Rede Municipal de Educação do interior do Estado de São Paulo.

O PNAIC é uma política pública educacional de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo é a erradicação do analfabetismo no Brasil. Neste contexto, a pesquisa buscou identificar em que medida o PNAIC se constituiu como mecanismo de inclusão social dos estudantes da Rede Pública Municipal na cidade de Presidente Prudente.

Para tanto, buscamos responder às seguintes perguntas: como se deu o processo de implementação do PNAIC na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente? Qual a efetividade das diretrizes pedagógicas do PNAIC enquanto mecanismo de inclusão social dos alunos da Educação Básica Municipal em Presidente Prudente? Que avaliação se faz do PNAIC (avanços e retrocessos) a partir de sua implementação em Presidente Prudente? Quais as fragilidades presentes no processo de elaboração e implementação do PNAIC que desfavorecem a efetivação de sua principal meta?

Por se tratar de uma Política Pública que teve atuação em muitas frentes, com ênfase especial na formação continuada dos professores alfabetizadores, o PNAIC ainda hoje não possui um corpo de conhecimentos relativos à sua implementação (potencialidades e fragilidades), robusto e consolidado, dificultando os avanços no debate acerca do tema.

Assim, a defesa da tese centrou-se em estabelecer indicadores para a superação das fragilidades presentes nas políticas públicas destinadas à alfabetização, com vistas a vencer os desafios ainda presentes na tarefa de alfabetizar as crianças brasileiras na idade certa.

Pretendemos, portanto, apresentar os elementos que nos auxiliaram a identificar em que medida o PNAIC se constituiu como mecanismo de inclusão social no município, segundo a perspectiva dos professores alfabetizadores.

Conceito de Alfabetização no Brasil

Ao longo da História da Educação no Brasil, o conceito de alfabetização tem evoluído significativamente. Inicialmente, a alfabetização era vista como uma habilidade técnica, uma simples aprendizagem do alfabeto e da escrita, sem a necessidade de compreensão e reflexão sobre o que era lido ou escrito, como uma espécie de domínio de técnicas apenas.

Ou seja, historicamente, o conceito de alfabetização se limitou ao ensino e aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou seja, do sistema de escrita alfabético, assim, num passado não muito distante, estar alfabetizado equivalia, na leitura, a possuir a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos, como se todo o processo se limitasse a aquisição e domínio de um código, como se a capacidade de codificação e decodificação fosse suficiente para que um indivíduo pudesse ser considerado alfabetizado e pudesse, de fato, fazer uso das habilidades de ler e escrever para garantir seu direito de inclusão social.

Durante a década de 1930, a alfabetização passou a ser encarada como um instrumento para a construção de uma nova sociedade, na qual a educação era vista como um meio de combater a igno-

rância e a pobreza. Nesse período, surgiram os chamados “Círculos de Leitura”, cujos participantes liam e discutiam obras literárias e políticas.

Na década de 1960, com o movimento da Educação Popular, a alfabetização passou a ser vista como um processo de conscientização, no qual o educando deveria aprender a ler e escrever de forma crítica e reflexiva, compreendendo a realidade em que estava inserido, sendo capaz, inclusive, de transformá-la. Nesse período, surgiram experiências como o Movimento de Cultura Popular do Recife e o Projeto Paulo Freire.

A partir da popularização dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, sobretudo com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980, o conceito de alfabetização foi se ampliando e assim, progressivamente, passando a ser usado para designar um processo ativo no qual a criança constrói e reconstrói suas hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da língua escrita (Soares, 2008).

Com a Constituição de 1988, a alfabetização passou a ser vista como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, o que resultou em uma ampliação da oferta de Programas de Alfabetização, especialmente para jovens e adultos. Além disso, a qualidade da alfabetização oferecida aos cidadãos brasileiros passou a ocupar o centro das discussões, debates e ações em torno da questão da alfabetização, que passou a ser encarada como um processo mais amplo, que envolve não apenas a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades de interpretação, reflexão e argumentação.

Foi para fazer frente a essa nova exigência que surgiu:

“[...] uma nova adjetivação para o termo – alfabetização funcional – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais reais e, posteriormente, a palavra letramento” (Brasil, 2008, p. 10).

Desse modo, a expressão alfabetização funcional é concebida aqui, enquanto descritor da capacidade que uma pessoa possui de usar as habilidades de leitura, escrita e matemática em situações cotidianas para resolver problemas, tomar decisões e realizar atividades que exijam o uso dessas habilidades.

Assim, seu objetivo é capacitar o indivíduo a compreender e produzir textos simples, fazer cálculos matemáticos básicos e utilizar essas habilidades de forma prática em sua vida pessoal e profissional, logo, seu foco não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também desenvolver a capacidade de aplicar essas habilidades em situações reais, como em compras, leitura de rótulos de produtos, preenchimento de formulários, interpretação de manuais de instrução, entre outras atividades.

A alfabetização funcional é uma abordagem que leva em consideração o contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido, buscando desenvolver habilidades que sejam relevantes e úteis para a sua vida. Além disso, essa abordagem considera a importância da compreensão e reflexão crítica sobre a informação presente nos textos, visando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e análise.

Já o conceito de letramento é mais amplo do que a alfabetização. Enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, o letramento engloba o uso dessas habilidades em situações cotidianas, sociais e culturais diversas. Seu surgimento se deu em função da necessidade de ir além da simples alfabetização, uma vez que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não garante, por si só, a compreensão dos diversos textos e gêneros que circulam na sociedade. O letramento, portanto, envolve o desenvolvimento de habilidades de interpretação,

análise e reflexão sobre diferentes gêneros, bem como o uso dessas habilidades para a comunicação em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais.

Com base nos estudos de Soares (2008), Santos (2015), esclarece que, no Brasil, assim como em muitos países do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e escrita constituem-se em um problema de natureza relevante diante da constatação de que, boa parte da população, embora alfabetizada, não demonstra domínio das habilidades de leitura e escrita necessárias a uma atuação efetiva e adequada em situações sociais e profissionais nas quais a língua escrita se apresenta.

Atualmente, o conceito de alfabetização vem evoluindo para uma perspectiva mais ampla, que considera não apenas a leitura e escrita, mas também o letramento digital, a capacidade de entender e produzir textos em diferentes contextos e mídias, bem como habilidades de pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como mecanismo de inclusão social

O Ministério da Educação (MEC) lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013, objetivando contar com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais que, se propunham a mobilizar todos seus esforços e recursos na valorização e apoio aos professores e às escolas, por meio da disponibilização de materiais didáticos de alta qualidade destinados aos alunos e implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento, além de cursos de formação continuada destinados aos professores alfabetizadores.

Tal iniciativa foi impulsionada pelos dados levantados pelo Censo de 2010 que apontaram que aproximadamente 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar não sabem ler e escrever (INEP, 2012) e, inspirada no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo estado do Ceará em 2007. Os estudos e as estatísticas disponíveis apontam para uma realidade preocupante no que tange à aprendizagem dos alunos dos primeiros anos de escolaridade no Brasil.

Tais dados revelam que somos um país de analfabetos, com crescimento baixo do PIB, insuficiente industrialização e, segundo a última divulgação realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil ocupava o oitavo lugar da lista de dez países com maior número de analfabetos no mundo, isso equivale a dizer que entre os anos de 2005 e 2011, ocupávamos o 88.º lugar entre 127 países no ranking de educação. Este ranking foi criado pela (UNESCO), o braço da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Cultura e Educação, em que o Brasil ficou atrás de países como a Argentina, o Chile, o Equador e a Bolívia (Soares, 2008), que são países que apresentam importantes problemas sociais.

Em sua Dissertação, Santos (2015) apresenta dados divulgados pelo “Movimento Todos pela Educação” no ano de 2010, que revelam que cerca 45 a 50% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede pública no Brasil, possuem desempenho abaixo do mínimo esperado em leitura e, no que se refere à escrita, este número sobe para alarmantes 90%. O fracasso e as dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de escolaridade tendem a se estender ao longo dos anos posteriores, segundo Ribeiro (2014), já que, mesmo sendo capazes de ler, esses alunos não são capazes de compreender o que leem, nem produzir textos com autonomia. Tal situação, de acordo com as autoras, é fruto de um ensinamento desgastante que não considera a capacidade da criança em desenvolver

seu pensamento, consolidando uma aprendizagem superficial, limitadora e geradora de falsas ideias (Ribeiro, 2014).

Oficialmente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não condena a reprovação de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, porém, Santos (2015) ressalta o fato de que, em seu discurso oficial, argumenta que, reprovar, é culpar o aluno pelo seu fracasso, isentando a escola de sua parcela de responsabilidade que, com isso, não se vê forçada a discutir a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem. Como alternativa à reprovação de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o MEC defende a progressão continuada como uma estratégia eficaz no combate ao alto índice de reprovação entre os estudantes das escolas públicas brasileiras.

A progressão continuada é uma abordagem pedagógica que está relacionada à promoção automática e à valorização do processo de aprendizagem contínuo dos alunos e, embora não existam autores específicos que sejam exclusivamente defensores da progressão continuada no Brasil, há especialistas em educação e pesquisadores que apoiam essa abordagem. Paro (2001) defende a progressão continuada como uma estratégia que valoriza o processo de aprendizagem e promove uma educação mais inclusiva e equitativa. Luckesi (1996) defende a progressão continuada como um caminho para superar o fracasso escolar e argumenta que a reprovação não contribui efetivamente para a aprendizagem dos estudantes, enquanto a progressão continuada incentiva a continuidade e o desenvolvimento do processo educacional.

Convém reiterar que o cenário educacional no Brasil à época da elaboração e implementação do PNAIC apresentava muitos problemas e desafios a serem enfrentados pelas autoridades, especialmente no que tange a dificuldade em alfabetizar as crianças na idade certa, já que muitas crianças não estavam adquirindo as habilidades básicas de leitura e escrita no tempo esperado, o que impactava seu desenvolvimento educacional posterior. Além disso, o país enfrentava disparidades significativas em termos de qualidade educacional entre diferentes regiões. Estudantes de áreas rurais e comunidades de baixa renda, muitas vezes, tinham acesso limitado a recursos e programas de alfabetização de qualidade, exacerbando as desigualdades educacionais e, em grande medida, comprometendo a possibilidade de inclusão social desses estudantes. Havia ainda a questão da pressão internacional pela melhoria dos índices educacionais, uma vez que o Brasil assumiu compromissos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que incluem metas específicas relacionadas à alfabetização e educação de qualidade e, para cumprir esses compromissos, o país precisava implementar políticas e programas voltados para a melhoria da educação de modo geral e da alfabetização em especial.

Neste contexto de fracasso e em resposta aos desafios apresentados acima, o PNAIC foi instituído em 2012, por meio da Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012 e lançado em outubro do mesmo ano pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff, em parceria entre o MEC e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e lançado em outubro do mesmo ano, com o objetivo de garantir a alfabetização plena de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, promovendo a formação continuada de professores, o uso de materiais didáticos adequados e a implementação de estratégias efetivas de ensino da leitura e da escrita.

O PNAIC postulava a garantia da alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, como estratégia de erradicação do analfabetismo em nosso país. De acordo com esta meta, as crianças brasileiras teriam de chegar ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, plenamente alfabetizadas. Nessa nova perspectiva, a criança passaria por um ciclo de três fases: ao final do 1º ano, a criança deveria chegar alfabética, ou seja, demonstrando compreensão de sistema de escrita alfabética e teria o 2º ano e o 3º ano para consolidar seu processo de alfabetização. Para tanto, o governo

federal ofereceria incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica, visando à formação de 360 mil professores alfabetizadores (Santos, 2015).

No intuito de minimizar os efeitos das carências técnicas e administrativas de muitos municípios brasileiros, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apoiavam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus formadores.
2. Materiais didáticos.
3. Avaliações sistemáticas.
4. Gestão, mobilização e controle social.

Partindo do pressuposto de que os quatro eixos de atuação citados acima seriam plenamente contemplados em todos os municípios brasileiros que aderiram ao Pacto e que, por terem assinado um protocolo de intenções, receberam recursos e apoio técnico do Ministério da Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se propôs a enfrentar a dura realidade, apontada por inúmeros estudos, da alfabetização precária de crianças no Brasil.

Inicialmente, pensou-se em um Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mas acabou-se chegando à conclusão de que o termo Programa não daria conta da abrangência que se pretendia alcançar. No entanto, é preciso considerar que em sendo um Programa, haveria a necessidade de se declarar de onde, exatamente, viria o orçamento que financiaria suas ações, obrigatoriedade que não se observava com o termo Pacto. Assim, se evidencia a retórica da disponibilidade de recursos e não a indicação precisa de uma linha orçamentária para as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É preciso ressaltar que não houve consenso com os professores nem com a comunidade escolar que justificasse chamar o Programa de Pacto.

A verdade é que existem várias razões que podem contribuir para as dificuldades do Brasil em alfabetizar as crianças na idade certa. Algumas delas, de acordo com Mortatti (2010), incluem o fato de que o Brasil é um país com grandes desigualdades socioeconômicas, que podem resultar em diferenças significativas no desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças, o que pode dificultar o processo de alfabetização.

Além disso, o Brasil, historicamente, investe menos em educação do que muitos outros países comparáveis. A falta de recursos financeiros pode impedir o acesso à educação de qualidade para crianças em áreas rurais ou periféricas das grandes cidades. Os professores desempenham um papel fundamental na educação das crianças, mas nem sempre recebem formação e suporte adequados para alfabetizar efetivamente seus alunos.

O método de ensino utilizado para alfabetização pode influenciar significativamente o sucesso da aprendizagem. Muitos especialistas acreditam que o Brasil precisa adotar abordagens mais eficazes, baseadas em evidências científicas para a alfabetização, que priorizem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em detrimento da memorização mecânica de palavras, sílabas e letras.

Ao se tentar entender a problemática da alfabetização, deve-se considerar, ainda, que muito do que se vive hoje tem origem em nossa herança histórica de desigualdade e analfabetismo. Além disso, é preciso se levar em conta também o fato de que a capacidade de ler e escrever tornou-se,

atualmente, um dos principais índices considerados ao se avaliar a competência da escola pública e ao se estabelecer os níveis de desenvolvimento do país (Mortatti, 2010).

Por isso, tem sido grande o esforço das várias esferas do poder público na busca de alternativas e soluções definitivas para o nosso fracasso na tarefa de alfabetizar as crianças na idade certa, uma vez que a capacidade de ler e escrever tornou-se, também, um dos principais índices considerados ao se avaliar a competência da escola pública e ao se estabelecer os níveis de desenvolvimento nacional.

Para compreender essa questão, é preciso considerar que a alfabetização é um fator crucial para o desenvolvimento humano e pode ter um impacto significativo no estabelecimento dos índices de desenvolvimento humano de um país. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida que leva em consideração três fatores: educação, saúde e renda per capita.

A alfabetização está diretamente ligada ao fator de educação do IDH, pois é uma das habilidades fundamentais que permitem que as pessoas tenham acesso ao conhecimento e à informação. Além disso, a alfabetização é essencial para outras áreas do desenvolvimento humano, como saúde e renda. Sabe-se que pessoas com baixos níveis de alfabetização podem ter maior dificuldade em compreender informações sobre saúde, como receitas médicas ou orientações sobre prevenção de doenças, por exemplo; isso pode resultar em um maior risco de doenças e menor acesso a cuidados de saúde.

Ademais, pessoas com baixos níveis de alfabetização podem ter dificuldades para conseguir empregos bem remunerados, o que pode afetar negativamente sua renda e qualidade de vida. Assim, a alfabetização é um fator determinante para o desenvolvimento humano, pois, permite o acesso ao conhecimento e à informação, afeta a saúde e o bem-estar e tem um impacto significativo na renda e na qualidade de vida da população. Por isso, investir em educação e na alfabetização é fundamental para melhorar os índices de desenvolvimento humano de um país.

Nesse sentido, Santos (2015) afirma que o esforço do poder público em equacionar o problema da dificuldade, enfrentada pelo Brasil, em alfabetizar as crianças na idade certa, se deve, em grande medida, ao fato de o analfabetismo prejudicar e até comprometer o desenvolvimento econômico, político e social do país. Portanto, especialmente em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, a educação em geral e a alfabetização em particular são tratadas enquanto possibilidades de crescimento, num cenário neoliberal; daí o motivo pelo qual as questões ligadas à implementação e à avaliação de políticas públicas para alfabetização ocuparem, atualmente, o cerne das discussões sobre educação.

Os estudos de Santos (2015), acerca do processo de implementação do PNAIC, destacam o fato de que o período de transição para a implantação de uma nova política educacional, e pelo fato de, à época, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ser uma ação recente, os seus efeitos e impactos ofereceriam, principalmente, questões das quais os poderes públicos em todos os níveis terão de se ocupar para alcançarem as metas de qualidade colocadas para a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Silva; Cafiero, 2010). Além disso, muitos debates, discussões, estudos precisariam ser realizados para que se possa avaliar a efetividade das ações do Pacto na garantia de que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Convém ressaltar que as ações do PNAIC começaram a perder força aos primeiros sinais de crise do governo Dilma Rousseff. Já durante o governo Michel Temer, o PNAIC perdeu o status de política nacional, passando a configurar como um programa anexo a outras iniciativas mais declaradamente marcadas pelos interesses políticos e econômicos das classes dominantes que, afirmavam-se muito mais enquanto políticas de regulação e responsabilização, fortemente marcadas por avaliações

externas elaboradas fora da realidade concreta do chão da escola e sem a participação do professor alfabetizador em sua elaboração.

Diante do exposto, é preciso que se diga que, o golpe de 2016, referindo-se ao impeachment da presidente Dilma Rousseff, teve uma série de desdobramentos nas políticas educacionais do Brasil. Em seus estudos acerca do fenômeno do neoconservadorismo e a educação brasileira, Silva, Dall'igna e Scherer et al (2020) afirmam que o Brasil vivenciou nos últimos anos, em especial, a partir do ano de 2016, um período marcado pela intensificação do autoritarismo, com características antidemocráticas, baseadas em uma agenda de contrarreformas, que causaram um profundo retrocesso para os diferentes setores da vida contemporânea, sobretudo para a dimensão social, com reflexos nas políticas sociais, de modo geral e nas políticas educacionais, em especial.

O fortalecimento e a representatividade do neoconservadorismo no Brasil podem ser atribuídos a uma combinação de fatores políticos, sociais e culturais, dentre as quais é possível destacar a reação de uma parcela da sociedade contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), já que o Partido dos Trabalhadores, durante seus governos de 2003 a 2016, implementou políticas progressistas em várias áreas, como direitos LGBTQ+, direitos indígenas e ações afirmativas. Essas políticas despertaram reações e resistência de setores mais conservadores da sociedade brasileira, que se organizaram em movimentos e grupos neoconservadores para combater o que consideravam uma “ameaça” aos valores tradicionais. Essa parcela da sociedade brasileira ganhou maior representatividade durante os anos de governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que, claramente, representou o neoconservadorismo político, moral, religioso, econômico, entre outros. (Solano, 2019, p. 312).

No que tange a desconstrução das políticas públicas educacionais, voltadas à alfabetização, mais especificamente, nos governos pós-impeachment, é possível afirmar que a descontinuidade nas políticas públicas de alfabetização, como o PNAIC, por exemplo, provocada pela interrupção de programas e ações voltadas para a área, resultou em um desinvestimento na educação, afetando diretamente ações de alfabetização. Além disso, os governos subsequentes reduziram os recursos financeiros destinados à educação, impactando negativamente a implementação de políticas de alfabetização, pois, com menos investimentos, houve uma diminuição na capacidade do Estado em promover ações efetivas nessa área, como a continuidade do pagamento de bolsas aos professores alfabetizadores participantes das ações de formação continuada do PNAIC, por exemplo.

Peroni, Caetano e Lima (2017) ressaltam que houve também uma inegável mudança no enfoque das políticas educacionais, por meio da valorização da ideia de “despolitização” e “neutralidade”, resultando em uma diminuição do caráter crítico e transformador das políticas de alfabetização, priorizando abordagens tecnicistas e pragmáticas, destituindo da capacidade de ler e escrever, seu caráter de poderoso instrumento de transformação social. É preciso destacar ainda, a ênfase dada às avaliações externas padronizadas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), resultando em uma maior pressão por resultados e em uma redução do tempo e dos recursos destinados à alfabetização em si. É preciso mencionar também a visível fragilização da formação de professores devido aos cortes de investimentos e à diminuição da importância dada à formação continuada, afetando diretamente a capacidade dos professores em implementar práticas eficazes de alfabetização.

Isso tudo, aponta para uma desconstrução das políticas públicas de alfabetização, especialmente no período que compreende os anos de 2016 a 2022, com redução de investimentos, enfraquecimento da formação de professores, enfoque em abordagens tecnicistas e uma ênfase maior na

avaliação e no desempenho, em detrimento de uma visão mais abrangente e crítica da alfabetização como um processo de formação integral dos indivíduos.

Como parte das ações que caracterizam o desmonte das políticas públicas no Brasil, é importante considerar que as regulamentações que legislam sobre a educação nacional, aprovadas a partir do ano de 2016, também evidenciam as manifestações neoconservadoras que impactaram a educação brasileira durante o conturbado contexto político do Golpe parlamentar de 2016, que retirou a então Presidenta da República Dilma Rousseff e que assumiu o vice-presidente Michel Temer, representante explícito da burguesia brasileira e que viria a colocar os planos políticos neoconservadores em rápida execução (Silva; DAI'Igna; Scherer, 2020, p. 27).

Ainda conforme apontam Silva, DAI'Igna e Scherer (2020), o referido desmonte das políticas educacionais brasileiras pode ser observado também em Projetos de Lei tais como: Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Resolução nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017; Decreto nº 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares; Portaria nº 2.015/2019 que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar-Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal; o Projeto de Lei 246/2019, que instituiu o "Programa Escola sem Partido".

Assim, o tema proposto é de grande relevância, uma vez que, se trata de uma política pública de abrangência nacional que envolveu a ação conjunta das várias esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal). Além disso, sua implementação e substituição, relativamente recentes (lançamento nacional em 04 de outubro de 2012/Governo da Presidente Dilma e extinção em 2018 pelo governo Bolsonaro), portanto, não há, ainda, um corpo significativo de conhecimentos consolidado acerca de suas ações e resultados, especialmente no que diz respeito a efetividade de suas ações no processo de inclusão social dos estudantes de escola pública no ciclo do Ensino Fundamental I, carecendo de contribuições para a formação de referencial teórico que proporcione avanços no debate, discussões, reflexões e análises quanto à efetividade do Pacto no combate ao analfabetismo.

Procedimentos Metodológicos: Entrevistas Narrativas

O estudo efetivou-se à luz da abordagem teórico-metodológica que caracteriza a pesquisa do tipo qualitativa, cujo processo é marcado pela interpretação do fenômeno observado e pela interpretação de significados. Assim, "[...] o processo e seu significado são os focos principais de abordagem" (Silva; Menezes, 2005, p. 20). No campo da educação, a pesquisa qualitativa constitui uma abordagem que se caracteriza pela busca da compreensão quanto a complexidade e diversidade das experiências educacionais e tem sido amplamente utilizada para estudar questões como as relações entre professores e alunos, a dinâmica da sala de aula, a formação de identidades e subjetividades, as políticas e práticas educacionais, entre outras.

Como procedimentos de coleta de dados utilizamos a entrevista narrativa junto a professores que atuam em escolas públicas em um município do interior do Estado de São Paulo, nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental (etapa de alfabetização), que participaram dos cursos de formação continuada oferecidos pelo PNAIC.

Conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2010), a entrevista narrativa possui uma estrutura que expressa uma abordagem inovadora e aprofundada para a realização da coleta de dados qualitativos para estudos em educação. Trata-se, segundo os autores, de uma metodologia qualitativa que concebe a narrativa enquanto uma forma essencial para a compreensão da complexidade presente nas experiências humanas.

Assim, os participantes foram encorajados a contar suas histórias profissionais a partir de suas impressões pessoais acerca de sua trajetória acadêmica e profissional, possibilitando a reflexão acerca de suas próprias experiências, proporcionando ao pesquisador, uma visão abrangente e contextualizada das escolhas e trajetórias profissionais de seus entrevistados.

O quadro, a seguir, apresenta de forma estruturada o processo a obtenção das entrevistas narrativas:

Quadro 1 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases da Entrevista Narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Exploração do campo. Formulação de questões emanentes.
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas <i>emanentes</i> para imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Adaptado de Jovchelovich e Bauer (2010).

A opção pela realização de entrevista narrativa, então, se deu em função de seu alcance no âmbito da investigação de natureza qualitativa, uma vez que trata-se de uma técnica de pesquisa qualitativa, cujo objetivo é coletar histórias pessoais dos participantes da pesquisa.

Os participantes envolvidos foram doze professores do Ensino Fundamental I que atuam há mais de nove anos em salas de alfabetização, em escolas públicas municipais, no interior do Estado de São Paulo. Em face das restrições impostas pela obrigatoriedade de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19, que estabeleceu limitações significativas às interações presenciais, uma abordagem alternativa e remota tornou-se necessária para a garantia do estudo. Nesse contexto, optamos por empregar a plataforma Google Docs - ferramenta de processamento de texto baseada

na web desenvolvida pelo Google, que permite que os usuários criem, editem e compartilhem documentos de texto, planilhas, apresentações e formulários online de forma colaborativa e em tempo real. É parte do conjunto de aplicativos do Google Drive, que inclui ainda o Google Sheets (planilhas) e o Google Slides (apresentações) - como meio de condução das Entrevistas Narrativas.

A escolha pelo Google Docs foi motivada por diversas considerações, dentre as quais convém destacar: a plataforma oferece uma interface acessível e familiar aos participantes, especialmente no contexto de aulas remotas, fator que favoreceu a interação e colaboração de todos durante o processo de entrevista; a natureza assíncrona de comunicação permitiu uma flexibilidade temporal aos participantes que puderam adaptar a realização das entrevistas às suas agendas e disponibilidades, mitigando assim possíveis dificuldades decorrentes das demandas pessoais e profissionais exacerbadas pelo contexto pandêmico.

A adoção dessa abordagem, portanto, visou contornar as limitações impostas pelas restrições de contato social, garantindo a continuidade do estudo durante o período de pandemia do COVID-19 e explorar as possibilidades e vantagens oferecidas pelo meio virtual para a condução das Entrevistas Narrativas. Tal escolha metodológica foi fundamentada na premissa de que a utilização do Google Docs proporcionaria um ambiente propício à expressão livre e reflexiva dos participantes, possibilitando a coleta de dados ricos e significativos para a investigação.

Para a análise dos dados, inicialmente, traçamos o perfil dos participantes por meio de estatística simples, categorizando informações como idade, tempo de experiência na docência, formação acadêmica e participação em cursos ou formações continuadas relacionadas ao PNAIC. Esses dados foram organizados em tabelas e gráficos para facilitar a visualização das características do grupo estudado.

Além disso, realizamos uma análise textual do conteúdo das entrevistas narrativas, criando eixos temáticos. Para isso, identificamos padrões, recorrências e divergências nos relatos dos professores, agrupando as falas em eixos temáticos que refletissem as percepções e experiências sobre a implementação do PNAIC. Essa abordagem permitiu compreender de maneira mais aprofundada o impacto do programa na prática docente e sua contribuição para a inclusão social no município estudado.

Resultados e Discussão: O perfil dos professores alfabetizadores participantes e o PNAIC segundo a perspectiva desses professores, em um município do interior do Estado de São Paulo

Em relação ao perfil dos participantes, destacamos inicialmente que apresentam uma graduação em Pedagogia, o que nos leva a entender que essa formação tende a se aproximar das questões formativas necessárias para o desempenho profissional. Isso ocorre porque, entendemos que, por meio das ramificações da formação acadêmica a atuação como educador é regulamentada e legitimada. Essa consideração assegura que os professores envolvidos na pesquisa compartilhem uma trajetória temporal similar em sua prática profissional, visto que iniciaram suas carreiras no Ensino Fundamental e se mantiveram no âmbito do ciclo de alfabetização por opção pessoal.

Ainda quanto a sua formação, os participantes possuem pelo menos uma conclusão de curso em programas de pós-graduação. Segundo o censo de 2019, constata-se que 54% dos docentes em atividade no Brasil, possuem formação nos níveis lato-sensu e stricto-sensu, sendo 7% com Mestrado e 2% com Doutorado. Reconhecemos, enquanto um fenômeno social, que o ápice da progressão na

carreira docente em nosso país, está estreitamente ligado ao desempenho profissional no âmbito do Ensino Superior (Munari, 2020).

Como é comum nos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, são predominantemente mulheres, refletindo a persistência de um fenômeno conhecido como ‘feminização do magistério’, caracterizado pela predominância feminina na docência nessa etapa de ensino.”

A análise do perfil dos participantes de nossa pesquisa confirma a “teoria da feminização” docente. Dos 12 indivíduos envolvidos no estudo, somente um é do sexo masculino, conforme aponta o gráfico 1. Estes números refletem a participação maciça das mulheres nos quadros docentes e a predominância das características tradicionalmente associadas ao feminino no ambiente educacional. Além disso, a observação de que a maioria dos participantes é composta por mulheres ressalta a tendência de conciliação das tarefas domésticas com as atribuições da docência, evidenciando assim a complexa interseção entre gênero, trabalho e responsabilidades familiares no contexto educacional contemporâneo.

Gráfico 1 - Gênero dos professores participantes



Fonte: Autores.

Os dados apresentados no gráfico acima comprovam uma evidente predominância feminina no cenário profissional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerindo uma tendência marcante de representação feminina nesse contexto educacional.

Em relação à faixa etária dos professores participantes da pesquisa, é possível observar uma diversidade de idades que reflete a heterogeneidade presente no corpo docente conforme aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Faixa etária dos participantes



Fonte: A autora.

É possível inferir, a partir da amplitude de experiências e perspectivas, que os participantes são um grupo diverso, de profissionais jovens e veteranos do magistério. Essa variedade observada na faixa etária dos participantes da pesquisa reitera a importância de reconhecer e valorizar as contribuições de professores de todas as gerações no processo de construção de uma educação de qualidade, bem como de coletar as concepções sobre o PNAIC a partir dessa amplitude etária.

Quanto aos relatos dos 12 professores participantes, registrados nas entrevistas narrativas via Google Docs, elaboramos uma análise textual buscando a interpretação das respostas dos professores alfabetizadores. Inicialmente, os dados foram organizados e revisados para garantir a fidelidade das informações coletadas. Em seguida, fizemos uma leitura inicial e exploratória das entrevistas para uma familiarização com os dados e a identificação de temas emergentes.

A partir da leitura detalhada dos registros, organizamos os relatos por eixos temáticos. Nesta etapa, observamos a prevalência dos eixos: percepção sobre o PNAIC, impactos na prática pedagógica e desafios na implementação dos conhecimentos, e avaliação do programa como um mecanismo de inclusão social. A partir disso, trouxemos para o artigo trechos dos relatos de determinados participantes, denominados com nomes fictícios.

E como recurso complementar, elaboramos uma nuvem de palavras para a visualização dos termos mais frequentes.

A combinação dessas etapas possibilitou uma análise aprofundada das entrevistas, evidenciando como o PNAIC impactou a prática docente e sua contribuição para a inclusão social, ao mesmo tempo que revelou fragilidades no processo de implementação da política pública.

De acordo com a participante Ana Paula, logo ao iniciar as formações do PNAIC percebeu as origens teóricas distintas entre as propostas do Sociolinguístico e do PNAIC, porém, ainda assim, foi capaz de identificar pontos de interseção entre as estratégias do PNAIC e a abordagem sociolinguística. Isso sugere uma disposição do professor em integrar diferentes perspectivas teóricas em práticas pedagógicas, destacando a flexibilidade intelectual e a busca por uma compreensão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem.

A participante Anna Carolina afirmou reconhecer a importância do PNAIC na promoção de uma educação de qualidade que garantisse a alfabetização de todas as crianças desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. A professora destacou o fato de que as formações e demais estratégias do PNAIC fortaleceram suas práticas pedagógicas; destacou ainda a riqueza das trocas de vivências

entre os professores e o acesso aos materiais didáticos e metodologias de ensino que até então, desconhecia.

Gislaine descreveu o PNAIC como uma oportunidade significativa para aprofundar seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização e enriquecer sua prática pedagógica, destaca a importância das formações continuadas oferecidas pelo PNAIC em seu desenvolvimento profissional, enfatizando seu compromisso em participar ativamente dessas oportunidades de aprendizado. Gislaine destacou que sua participação em todas as edições das formações, lhe possibilitou acesso a uma ampla gama de conceitos e conteúdos relacionados à alfabetização contextualizada, metodologias de ensino da leitura e escrita, estratégias de avaliação formativa e práticas pedagógicas inclusivas.

Ao analisarmos as narrativas elaboradas pelos participantes, destacamos padrões que revelam conclusões importantes acerca de suas percepções, experiências e expectativas.

A discussão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como mecanismo de inclusão social revela tanto convergências quanto divergências entre as percepções dos professores alfabetizadores entrevistados e as discussões presentes na literatura acadêmica sobre o tema.

Entre os elementos similares, destaca-se a compreensão do PNAIC como uma iniciativa de grande impacto na formação continuada dos professores, um aspecto enfatizado tanto pelos participantes da pesquisa quanto pelos estudos acadêmicos. Os relatos dos professores alfabetizadores participantes indicam que as formações proporcionadas pelo programa ampliaram seu repertório pedagógico e fortaleceram suas práticas de ensino, algo corroborado por autores como Santos (2015) e Mortatti (2010), que ressaltam a importância das políticas de alfabetização na qualificação docente. Além disso, a literatura aponta que a formação continuada foi essencial para a melhoria da qualidade da educação pública, um ponto que também emerge das narrativas dos professores ao relatarem ganhos metodológicos e maior segurança na aplicação de estratégias didáticas.

Outro ponto de convergência é a visão do PNAIC como uma tentativa de garantir maior equidade educacional e reduzir desigualdades no acesso ao aprendizado da leitura e escrita. De acordo com as narrativas, os participantes reconhecem o impacto positivo do programa na melhoria das condições de ensino, principalmente por meio do acesso a materiais didáticos de qualidade e das discussões teóricas sobre práticas pedagógicas inclusivas. Essa perspectiva também é enfatizada por Soares (2008), que discute a alfabetização como um meio de inclusão social e desenvolvimento humano.

No entanto, há divergências significativas entre as percepções dos participantes e os desafios apontados na literatura. Uma das principais críticas dos professores alfabetizadores à implementação do PNAIC foi a falta de continuidade e sustentabilidade da política, com desmonte progressivo a partir de 2016. Embora a literatura também reconheça a descontinuidade como um problema crônico das políticas educacionais brasileiras (Peroni, Caetano e Lima, 2017), os professores enfatizam que o impacto do PNAIC poderia ter sido ainda maior caso houvesse um compromisso político mais sólido para sua manutenção.

Além disso, enquanto a literatura discute o PNAIC em termos macro, focando nas diretrizes do programa e nos resultados gerais, os professores alfabetizadores trazem um olhar contextualizado, trazendo os desafios específicos enfrentados na realidade das escolas, como a sobrecarga de traba-

lho e a falta de infraestrutura adequada.

A partir da **Nuvem de Palavras** gerada podemos visualizar os sentimentos evocados pela sua participação na pesquisa.

Desde o final do século passado, as tecnologias emergentes são empregadas como suporte educacional, com os objetivos de fomentar abordagens e ferramentas que promovam a interação comunicativa e o aprendizado significativo por meio da linguagem digital (Kenski, 2003; Ramos, 2008).

Segundo Lemos (2016), a nuvem de palavras constitui uma ferramenta digital descrita como um gráfico digital que agrega palavras e as organiza com base em sua frequência de ocorrência. Assim, quanto mais frequentes forem as palavras, maior será sua representação na nuvem de palavras, permitindo que o usuário personalize características adicionais como cor, tipo de letra e formato do gráfico para destacar os termos com maior ou menor relevância (Lemos, 2016).

Figura 1 – Nuvem de palavras a partir das narrativas



Fonte: Autores.

A análise textual revelou os sentimentos predominantes dos professores em relação a sua participação na pesquisa. Palavras como dedicação, amor, compromisso e esperança destacaram-se, sugerindo envolvimento emocional e conexão com os propósitos deste estudo. Consonantes a essa ideia, os termos reflexão, aprendizado significativo e contemplação indicam o estabelecimento de uma abordagem reflexiva e a busca por compreensões aprofundadas.

Nesse mesmo sentido, a presença de expressões como contribuição, partilha e colaboração ressaltam a importância da interação entre os participantes. Entendemos que todos esses elementos combinados sugerem um ambiente de cooperação e crescimento mútuo, onde transformação e satisfação constituem metas alcançadas por meio do comprometimento com uma educação de qualidade e do desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerações Finais

Por meio da análise das narrativas e análises longitudinais das taxas de reprovação por desempenho dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental evidenciaram a efetividade pedagógica

das ações do PNAIC enquanto instrumento de inclusão social dos estudantes do município pesquisado, os dados indicaram uma tendência positiva de redução das taxas de reprovação durante os anos de atuação do PNAIC, revelando sua contribuição para a melhoria do desempenho escolar e, conseqüentemente, para a diminuição das disparidades educacionais.

Tais evidências reforçam a necessidade de investimentos contínuos em políticas de alfabetização, formação e valorização dos professores alfabetizadores enquanto estratégias importantes para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e como meios eficazes para a promoção da inclusão social e redução das desigualdades educacionais em nosso país.

Ao permitir que os professores compartilhassem suas histórias, reflexões e desafios enfrentados em seu cotidiano, foi possível revelar suas habilidades técnicas e evidenciar sua paixão pelo ato de ensinar e seu comprometimento com o sucesso dos estudantes. Foi nesse espaço de diálogo e confiança, proporcionado pela entrevista narrativa, que pudemos capturar o que havia de melhor em suas práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando suas contribuições singulares, com vistas à superação da dificuldade histórica do Brasil, na tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever na idade certa.

Referências

- ARELARO, L. R. G. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017.
- ALMEIDA, F. J. Progressão continuada não é aprovação automática. *Nova Escola*, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>>. Acesso em: 26 maio 2023.
- AMORIN, P. R. Leitura e escrita na pré-escola: superação da mecanização por meio de situações reais de leitura e escrita. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 1, jul. 1999. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/114/149>>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRITO, R. S.; PADRO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 2-19, jan./abr. 2019.
- CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 40, n. 77, p. 162-174, set./dez. 2018.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB/PROVA Brasil 2011: primeiros resultados*. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- LEMOES, L. M. P. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas da telenovela *Passione* na internet. *Lumina*, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016.
- LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. e190901, 2019.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

- MUNARI, K. B. Movimentos da profissionalização docente: desenvolvimento profissional em entrevistas narrativas. 2020. *Tese (Doutorado em Educação)* – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 44, ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/>>. Acesso em: 13 abr. 2023.
- PARO, V. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.
- RAMOS, S. *Tecnologias da informação e comunicação: conceitos básicos*. 2008. p. 1-17.
- RIBEIRO, A. E. F. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- SANTOS, P. R. A. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação. 2015. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.
- SILVA, C. S. R.; CAFIERO, D. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. *Revista do Programa de Pós-Graduação*, Cuiabá, v. 16, n. 32, p. 27-48, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2423>>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- SILVA, M. Z.; DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.
- SILVA, D. O. V.; BRITO, V. L. F.; NUNES, C. P. Valorização docente na conjuntura do pós-impeachment de 2016 no Brasil. *Revista Cocar (online)*, Pará, v. 13, p. 1-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518>>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SOLANO, E. A Bolsonarização do Brasil. In: *Democracia em crise? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo, Companhia da Letras, 2019.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Recebido em: 13/12/2024

Aceito em: 01/04/2025