



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA PEDAGOGIA**

JOANA D'ARC FELIPE

**TECENDO DISCURSOS SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER:
o caso de escolas públicas municipais de Campina Grande – PB**

**CAMPINA GRANDE – PB
2023**

JOANA D'ARC FELIPE

**TECENDO DISCURSOS SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER:
o caso de escolas públicas municipais de Campina Grande – PB**

Trabalho de Conclusão de Curso –
monografia apresentada a Coordenação
do Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha.

**CAMPINA GRANDE – PB
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F315t Felipe, Joana D'Arc.

Tecendo discursos sobre o programa Tempo de Aprender [manuscrito] : o caso das escolas públicas municipais de Campina Grande/PB / Joana D Arc Felipe. - 2023.

70 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Prof. Dr. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Alfabetização. 2. Políticas públicas educacionais. 3. Programa Tempo de Aprender. 4. Recomposição das aprendizagens. I. Título

21. ed. CDD 372.6


JOANA D'ARC FELIPE

TECENDO DISCURSOS SOBRE O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER:
o caso de escolas públicas municipais de Campina Grande – PB

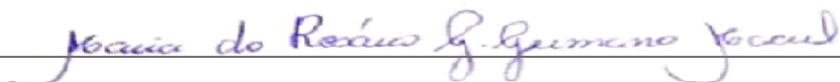
Trabalho de Conclusão de Curso –
monografia apresentada a Coordenação
do Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.


Aprovado em: 05 de Julho de 2023.

Banca Examinadora:

 Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha
2023.07.11 09:56:43 -03'00'

Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha
(Orientadora) Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB)


Profa. Dra. Maria do Rosário Gomes Germano Maciel
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que com seu amor me concedeu o dom da vida.

A minha família que sempre esteve presente durante meu processo de formação, em especial ao meu cônjuge Flávio pela paciência, dedicação, disponibilidade, companheirismo e amor, demonstrados em palavras, gestos e ações afirmativas e incentivadoras, que me impulsionam a prosseguir pela conquista da graduação.

A minha orientadora Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha pelo apoio, orientações, atenção e generosidade, as aprendizagens construídas foram de grande importância para meu crescimento pessoal e profissional, pois suas palavras acolhedoras me fizeram olhar para minha trajetória de vida e acadêmica por um outro prisma.

Aos professores e as professoras da Universidade Estadual da Paraíba Campus I pelas aprendizagens construídas ao longo da graduação.

A todos(as) profissionais da educação que fazem parte das instituições municipais de ensino que estagiei neste período de graduação.

Agradeço também às minhas colegas de curso Priscilla e Alexia pela amizade, parceria e incentivo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do Programa "Tempo de Aprender" na recomposição das aprendizagens de estudantes no contexto pós-pandemia do COVID-19 no ano de 2023.1. Considerando que a pandemia impactou significativamente na qualidade da educação do Brasil e que de forma generalizada afetou todo o processo de ensino e aprendizagem, foi nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, mais especificamente no processo de alfabetização que esses efeitos foram mais evidentes. A pesquisa se baseou em levantamento de dados e análise qualitativa, por meio de questionário endereçado aos profissionais da educação envolvidos diretamente com o Programa Tempo de Aprender. Este Programa foi implementado nas escolas públicas municipais pesquisadas da cidade de Campina Grande-PB por intermédio da Secretaria Municipal de Educação. Constata-se que as atividades desenvolvidas são consideradas ferramentas de apoio pedagógico relevante, que contribuem e fortalecem o processo de alfabetização. São apontados os efeitos produzidos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos(as) estudantes participantes do Programa tanto pelos pais/responsáveis, quanto pelas professoras e gestoras. No entanto, alguns desafios foram identificados, como a necessidade de extensão do Programa no sentido de atingir outras séries do Ensino Fundamental I e II; a ausência de oferta de formação continuada às escolas para capacitação de professores na utilização das ferramentas disponibilizadas pelo Programa e também relativo à remuneração precária das pessoas contratadas para atuarem como assistentes de alfabetização. Portanto, recomenda-se a continuidade e aperfeiçoamento do programa, com investimentos destinados à formação de professores, à valorização e ao reconhecimento das mediadoras do Programa, a amplificação da abrangência das intervenções pedagógicas para outras séries do Ensino Fundamental I e II, visando assim garantir uma educação de qualidade e superar os desafios enfrentados no contexto pós-pandemia do COVID-19. Recomenda-se também uma revisão da vertente teórica que ancora este Programa, na perspectiva de alinhar-se a vertentes teóricas que estimulem a criticidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas Públicas Educacionais. Programa Tempo de Aprender.

ABSTRACT

This work aims to analyze the impact of the "Time to Learn" Program on the recomposition of student learning in the post-pandemic context of COVID-19 in the year 2023.1. Considering that the pandemic had a significant impact on the quality of education in Brazil and that it generally affected the entire teaching and learning process, however, it was in the initial grades of Elementary School I, more specifically in the literacy process, that these effects were most evident, which ended up reverberating for all subsequent grades, given that the construction of reading and writing skills are essential to give continuity to the other learning of other curricular components. The research was based on data collection and qualitative analysis, through a questionnaire addressed to education professionals directly involved with the "Tempo de Aprendizagem" Program, which was implemented in the municipal public schools surveyed in the city of Campina Grande-PB through from the Municipal Department of Education, being well received by the schools, the activities developed are considered relevant pedagogical support tools that contribute and strengthen the literacy process, the effects produced in the development of reading and writing skills of the participating students are pointed out of the Program both by the parents/guardians, as well as by the teachers and administrators. However, some challenges were identified, such as the need to extend the availability of the program to reach the subsequent grades of Elementary School I and II, the lack of continuing education offered to schools to enable them to use the tools made available by the Program and also to precarious remuneration of professionals hired to act as literacy assistants. Therefore, continuity and improvement of the program is recommended, with investments aimed at training teachers, valuing and recognizing the Program's mediators and expanding the scope of pedagogical interventions for other grades of Elementary School I and II, thus aiming to guarantee an education of quality and overcome the challenges faced in the post-COVID-19 pandemic context. We also recommend a review of the theoretical framework that anchors this Program, with a view to aligning it with theoretical frameworks that encourage criticality.

Keywords: Literacy. Educational Public Policies. Tempo de Aprendizagem Program. Recomposition of learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação de Valorização dos Profissionais da Educação e Valorização do Magistério
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Projeto de Assistência ao Currículo
PAR	Programa de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAMA	Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEDUC	Secretaria de Educação Municipal de Campina Grande
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1	Políticas Públicas: conceito, tipologias e finalidades.....	14
2.1.1	<i>Políticas Públicas Educacionais: campo de atuação e processo formulador.....</i>	20
2.1.2	<i>Políticas Educacionais Brasileiras: o problema do analfabetismo e os programas de alfabetização.....</i>	24
3	METODOLOGIA.....	42
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	45
4.1	Desempenho de avaliação externa (2007-2022) das escolas A e B.....	45
4.2	O Programa Tempo de Aprender segundo gestoras escolares.....	46
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
	REFERÊNCIAS.....	61
	APÊNDICE.....	69

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil é um tema complexo que envolve fatores sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais. Atualmente, ocorrem diversos debates em âmbito nacional com o propósito de promover os processos de alfabetização nos anos iniciais da educação. Nesse contexto, um aspecto que merece destaque é a formação do professor alfabetizador, pois a qualidade da educação fornecida durante o ciclo de alfabetização está intrinsecamente relacionada a diversos aspectos, incluindo a formação teórica e prática do professor, o que tem implicações no desenvolvimento de um trabalho reflexivo que atenda às necessidades dos alunos.

A importância da alfabetização é um assunto de extrema relevância no debate pedagógico, pois a habilidade de leitura e escrita é fundamental para o desenvolvimento de uma cultura letrada. Ao longo da história da educação, a discussão sobre os métodos de alfabetização tem sido uma constante, e isso não foi diferente no contexto brasileiro (ALBUQUERQUE; BOTO, 2021).

Nessa perspectiva, a formação continuada tem sido considerada um mecanismo essencial para auxiliar os professores em seu processo de ensino, proporcionando-lhes novos caminhos teórico-metodológicos para aprimorar e transformar sua prática pedagógica (TEIXEIRA; SILVA, 2021). Dessa forma, a problemática que norteia a presente Monografia é o Programa “Tempo de Aprender” do Governo Federal para a recomposição das aprendizagens de crianças.

Os desafios do processo de alfabetização foram intensificados no contexto da Pandemia do Covid-19 (ALMEIDA; SERAFIM; TAVARES, 2022). De acordo com a pesquisa divulgada em 24 de janeiro de 2022, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o panorama mundial relacionado à Educação revelou um impacto significativo na educação de crianças em fase de alfabetização, o que foi ocasionado pelo longo período no qual as crianças ficaram em distanciamento social, dentro de suas casas e longe dos espaços escolares e das interações sociais presenciais no processo de ensino e aprendizagem (UNICEF, 2022).

Tal pesquisa apresentou dados contundentes sobre como a pandemia afetou drasticamente a educação em todos os níveis de ensino, com os maiores prejuízos sendo evidenciados na educação infantil e especialmente, no ensino fundamental, para as crianças entre 6 a 10 anos que estão em pleno processo de alfabetização. Segundo a UNICEF (2022), as perdas nas aprendizagens das crianças nessa faixa

etária são mais significativas em países com pouco desempenho econômico, onde a população é majoritariamente pertencente aos grupos sociais de baixa e média renda.

Alarmantemente, a pesquisa revelou que cerca de 70% das crianças de 10 anos mostraram-se incapazes de ler ou compreender um texto simples, em comparação com 53% antes da pandemia. Esses dados destacam a urgência e importância de tomadas de decisões assertivas, a fim de atingir a recuperação das aprendizagens das crianças no processo de alfabetização (UNICEF, 2022).

Diante do contexto desafiador que a Pandemia do Covid-19 impôs ao sistema educacional, é imprescindível desenvolver estratégias efetivas que auxiliem todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a superarem as lacunas geradas pelo período de fechamento das escolas e pela adoção do ERE. Atualmente, no Brasil, as políticas públicas educacionais do Governo Federal têm como objetivo principal a recomposição das aprendizagens das crianças no processo de alfabetização.

Portanto, considera-se que o tema abordado neste trabalho é de extrema relevância, sua escolha ocorreu devido à observação no campo de estágio, lugar onde foram constatadas as dificuldades das crianças em se apropriarem dos conhecimentos em leitura e escrita. Embora saibamos que as crianças não são, necessariamente, obrigadas a se apropriarem da leitura e da escrita, apenas no período do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, que equivale a alfabetização, em sentido restrito.

Entendemos que há inúmeros fatores que afetam as dificuldades das crianças em se apropriar do processo de alfabetização nas quais exige uma maior qualificação e desprendimento de profissionais ligados à área de alfabetização, posto que se faz necessário um maior diálogo com outras áreas do conhecimento, como é o caso de Psicolinguística, Neurolinguística, Sociolinguística, etc.

Nesta perspectiva, o trabalho se fundamenta na análise das políticas públicas educacionais e tem por objetivo geral descrever o que pensam gestores de escolas públicas municipais sobre o Programa “Tempo de Aprender” do Governo Federal para a recomposição das aprendizagens de crianças, matriculadas em escolas públicas do município de Campina Grande. Especificamente, tem como objetivos: Verificar o que pensam gestoras de escolas públicas municipais de Campina Grande – PB, a respeito da formação continuada perspectivada pelo programa Tempo de Aprender, bem como sobre as influências do programa na prática docente, e conhecer as expectativas e resultados percebidos por gestoras de escolas públicas municipais de Campina

Grande – PB referentes ao programa Tempo de aprender no cotidiano de suas escolas.

Para compreender melhor a temática abordada, o trabalho foi estruturado em quatro partes. Na primeira buscamos conceituar o que vem a ser Política Pública, destacamos os tipos de políticas e também suas finalidades. Na segunda detalha-se sobre cada esfera do poder estatal no processo político de formulação e implementação das políticas públicas, e destaca-se a importância das políticas públicas educacionais para o enfrentamento de questões relacionadas à promoção da justiça social.

Na terceira parte apresentamos o resgate histórico das principais políticas públicas educacionais brasileiras endereçadas especificamente para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Ademais, é feita uma contextualização histórica de outros programas que objetivavam à alfabetização, a exemplo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), a Mobilização pela Qualidade da Educação (Pró-Letramento), o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Mais Alfabetização e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), finalizando com o programa Tempo de Aprender que atualmente está em vigência e é integrante do PNA.

Como referencial teórico adotamos a abordagem do ciclo de políticas do sociólogo e professor britânico Stephen John Ball e, concomitantemente consideramos outros autores, estudiosos do tema abordado, como Bowe, Ball e Gold (1992) Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Cóssio (2018), Oliveira (2010), Lowi (1966), Azevedo (2003), Lynn (1980), Peters (1986), RAED (2014) entre outros.

Na Metodologia apresentamos o processo de coleta de dados, destacando o tipo de pesquisa, o local e os participantes do estudo. Na sequência, são apresentados os resultados e as considerações finais. Para isso, consideramos como parâmetro as contribuições teóricas, as informações nos sites oficiais do Ministério da Educação e Cultura e as opiniões emitidas pelas gestoras de escolas públicas municipais acerca do programa Tempo de Aprender, obtidas por meio de questionário, o qual foi instrumento de pesquisa deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo das últimas décadas, a alfabetização tem sido reconhecida como um fator determinante no desempenho escolar, tornando-se uma das principais áreas de investimento do Governo Federal. O abandono dos antigos métodos de alfabetização, como o analítico, sintético e misto, deu lugar a políticas de formação continuada dos professores, baseadas em abordagens mais contemporâneas, como a psicogênese, letramento e consciência fonológica. Essas abordagens foram gradualmente incorporadas em cada nova política de formação de professores, visando a melhoria da qualidade de ensino (TEIXEIRA; SILVA, 2021).

No contexto da redemocratização do Brasil, políticas públicas voltadas para a alfabetização e formação de professores alfabetizadores começaram a ser desenvolvidas a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Esses marcos legais forneceram diretrizes e orientações para o fortalecimento das práticas de alfabetização e formação de professores no país.

2.1 Políticas Públicas: conceito, tipologias e finalidades

Não há uma única definição definitiva ou superior sobre o conceito de política pública. Diferentes estudiosos oferecem perspectivas variadas sobre o assunto, mas assume-se que é um campo de estudo da política que analisa as ações do governo em relação a grandes questões de interesse público (HOWES NETO, 2020).

Considerando Lynn (1980) e Peters (1986), as Políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de ações e decisões especificamente empreendidas pelos agentes públicos do Estado através da articulação entre os governos (federal, estaduais e municipais). Especificamente, Lynn (1980) a descreve como um conjunto específico de ações governamentais que têm o objetivo de produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue uma abordagem semelhante ao afirmar que política pública é o resultado das atividades governamentais, que ocorrem diretamente ou por meio de delegação, e que exercem influência sobre a vida dos cidadãos.

Uma síntese da definição de política pública é o campo de conhecimento que busca tanto implementar as ações do governo quanto analisar essas ações (variável independente). Quando necessário, também propõe mudanças no curso dessas ações ou procura entender por que e como elas tomaram determinado rumo em vez de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de

política pública envolve a tradução dos propósitos governamentais em programas e ações que visam produzir resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003; FARAH, 2021; MELAZZO, 2010).

Estas ações governamentais produzem efeitos específicos e influenciam a vida dos cidadãos, pois promovem mudanças na realidade social, como também, coesão social, colaborando assim para a manutenção da governabilidade do Estado.

Nesta perspectiva, Souza (2003) afirma que, o conceito de políticas públicas se relaciona mais como coisa de governo, no que se refere à formulação e implementação das mesmas. No entanto, segundo Foucault (2000) a todo momento precisamos tomar decisões, este processo deliberativo pode ser simples ou complexo, mas o que não se pode negar é que a política atravessa todas as esferas da sociedade influenciando e afetando direta ou indiretamente a vida de todos os cidadãos. Por este prisma Ball (2006, p. 26) enfatiza que:

A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é “feito” para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, “eles” “implementam” políticas; como beneficiários de segunda ordem, “eles” são afetados positiva ou negativamente pelas políticas (BALL, 2006, p. 26).

Deste modo, é importante compreendermos que devido ao crescimento da sociabilidade das sociedades modernas e ao fortalecimento do estado democrático de direito, o Estado e seus agentes públicos precisam desempenhar responsabilidades nos mais diversos campos sociais, visando promover e garantir direitos e deveres, evidenciando assim a relevância das políticas públicas para os Estados Nação (OUVERNEY, 2005).

Um dos aspectos marcantes nesse contexto diz respeito ao processo de globalização. A respeito deste cenário, Ball (2011) destaca que embora a globalização seja um fenômeno mundial, este não ocorre de forma simultânea e nem da mesma forma em todos os países, mas sim, que está relacionada tanto à emergência de adequação aos sistemas de controle mundiais de grande escala, quanto ao cotidiano dos cidadãos comuns. Segundo o autor, os sistemas de controle exercem influência e alteram significativamente a forma de pensar e fazer economia e política dos agentes públicos.

Buscando uma aproximação conceitual, de acordo com Cossio (2018), globalização é um fenômeno da unificação dos países do mundo em uma mesma agenda econômica, imposta pelo controle que um grupo limitado de países os quais

exercem sobre o mercado internacional, como é o caso do G-8¹ formado pelos 08 países mais ricos e influentes do mundo e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)², composta por 37 nações, que se reúnem para trocar experiências e elaborar diretrizes em diferentes áreas que impactam a economia mundial.

Como bem enfatiza Ball (2011) este movimento transformador acaba por implantar no setor público e, conseqüentemente em seus servidores, o empreendedorismo e o individualismo, de forma que, os sistemas de controles direto passam a ser dispensados, e são adotados os sistemas de controle à distância, considerando que, os servidores passam a desenvolver a cultura profissional da auto avaliação e auto gerência, pois os profissionais são motivados a produzir de forma qualitativa e quantitativa, objetivando subjetivamente alcançar a excelência.

Ainda segundo Ball (2011) esta busca por desenvolver nos servidores o autointeresse é uma abordagem da psicologia social, que instrui os indivíduos a priorizarem a busca pelo progresso material, visando os resultados em detrimento aos princípios. Logo, o autor chama atenção para a adoção do "Novo Modelo de Gerencialismo", que em sua nova versão está centrado nas pessoas, de forma que se estabelece um discurso contrário ao sistema de controle burocrático, com discursos de excelência, efetividade e qualidade. Portanto, diante desta nova dinâmica social,

Ademais, Abad (2014) aponta para a relevância dos grupos sociais no processo político, considerando suas organizações por meio dos sindicatos, associações independentes e mídia, pelos quais exercem influência e coerção, atuando como intermediários entre o cidadão comum e os agentes públicos.

Um exemplo desta articulação entre grupos sociais e agentes públicos são as políticas públicas que regulamentam a Educação Especial como "modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art.58). Portanto, embora os grupos sociais não sejam os formuladores de políticas, seus

¹ Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá e Rússia.

² Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia.

atores através de suas reivindicações, direcionam as ações do governo, contribuem para a definição de objetivos e estratégias.

É importante destacar que, embora uma política pública não necessariamente ofereça soluções concretas para resolver um problema social específico, a mesma estabelece objetivos e estratégias que podem ser modificados, ampliados ou fortalecidos com a formulação e implementação de outra política, objetivando alcançar os efeitos desejados (BALL, 2006).

Nesse sentido, podemos citar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado pelo Governo Federal em 1996, tendo o apoio da Organização Internacional do Trabalho (OIT)³ com o objetivo de retirar crianças e adolescentes de 7 a 15 anos de idade do trabalho considerado perigoso, penoso, insalubre ou degradante, ou que lhes coloquem em risco de saúde e segurança.

O Governo Federal ao criar o PETI reforça o que está prescrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgada pela Lei nº 8.069/1990, o qual proíbe o desempenho de qualquer atividade laboral por menores de 16 anos, com exceção ao Programa de trabalho Jovem Aprendiz que é regulamentado pela Lei 10.097/2000, no qual adolescentes a partir dos 14 anos podem ser inseridos no quadro de funcionários de empresas, com a ressalva que os adolescentes devem estar frequentando algum curso técnico ou a escola regular, neste programa são estipulados, carga horária e remuneração mínima para seus participantes.

Para que uma política pública seja empreendida com sucesso e alcance os efeitos objetivados, Oliveira (2010) destaca que é necessário alocação de recursos financeiros e técnicos, o que requer um longo processo de investigação, discussão e formulação. Alguns autores do campo de políticas destacam a tipologia das políticas públicas formulada por Lowi (1964; 1972) e Azevedo (2003) que estabelecem quatro tipos de políticas públicas, os quais evidenciam o tipo de recurso a ser alocado para

³ Fundada em 1919, é a única agência das Nações Unidas que tem estrutura tripartite, com representantes de governos, de organizações de empregadores e de trabalhadores de 187 Estados, seus membros participam em situação de igualdade das diversas instâncias da Organização. A OIT tem por objetivo promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso de forma igualitária a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade, como condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável.

se alcançar as finalidades estabelecidas. Dentro desta tipologia estão as Políticas Regulatória, Distributiva, Redistributiva e Constitutiva.

De acordo com Oliveira (2010) as políticas públicas regulatórias estão diretamente relacionadas a elaboração de diretrizes e leis, que visam alcançar padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados, servindo assim de parâmetro para criação, aprimoramento ou fiscalização, a fim de garantir o cumprimento de leis relacionadas aos direitos e ao bem-estar da sociedade.

Tais políticas podem ser observadas nos mais diversos segmentos sociais, podendo ser destacados setores financeiros, segurança social, código de conduta e ética profissional. Neste tipo de política se oferece, primordialmente, elementos facilitadores e promotores da coesão social, também consiste na elaboração de leis e diretrizes que produzirão efeitos norteadores em outros tipos de políticas, no caso as políticas públicas distributivas e redistributivas (SECHI, 2021).

No que se refere às políticas públicas distributivas, Oliveira (2010) enfatiza que são ações cotidianas empreendidas pelos governos estaduais e municipais, com o objetivo de sanar problemas de demandas locais pontuais ou setoriais, a fim de reduzir as desigualdades sociais e econômicas. Neste tipo de política, os agentes públicos administram diretamente os recursos financeiros e técnicos, com o propósito de atender as demandas sociais, e poder assim solucionar de forma efetiva os problemas sociais em menor período de tempo.

Nesta perspectiva, os serviços são colocados nas agendas dos governos e transformados em benefícios para grupos sociais e regiões desfavorecidas economicamente. Como exemplo de política pública distributiva destaca-se, programas de redução de taxas ou gratuidade de serviços (SANTOS; NUNES, 2020). São exemplos destes benefícios a realização de podas de árvores, limpeza de terrenos baldios, construção de creches em bairros periféricos, isenção do IPTU etc. Desta forma, o Estado busca solucionar problemas relacionados à acessibilidade de bens e serviços, como saneamento básico, energia elétrica, bem como promover saúde e bem-estar social (LOTTA, 2019).

Para Oliveira (2010) as políticas públicas redistributivas podem ser definidas como ações de governo mais complexas que as políticas distributivas, tendo em vista que seus efeitos são identificados a longo prazo. Para este autor, as políticas redistributivas consistem em redistribuição de renda, na forma de projetos, que visam reduzir as desigualdades sociais vigentes na sociedade e promover equidade para

aqueles cidadãos que estão em situação de fragilidade social. São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de seguridade social “Bolsa Família” e o programa de financiamento habitacional “Minha casa minha vida”, entre outros.

Lowi (1972) e Saravia e Ferrarezi (2006) esclarecem que as políticas públicas constitutivas, buscam definir valores, normas e regras que orientam o funcionamento da sociedade e do Estado, de forma que, este tipo de política tem como objetivo aperfeiçoar as instituições e as estruturas políticas e sociais, e determinar as responsabilidades que cada esfera do poder deve desempenhar, a fim de, estabelecer as bases para a promoção da governança política e também a manutenção da coesão social.

É também este tipo de políticas que determinam e distribuem em qual âmbito do poder público deve executar um determinado serviço público, deste modo cada âmbito do poder executivo representado pelos governos federal, estaduais e municipais recebem responsabilidades distintas. São exemplos de políticas públicas constitutivas as ações de governo que buscam a promoção dos direitos humanos, a proteção ambiental, entre outras. O exemplo desta dinâmica política pode-se destacar as atribuições que os governos possuem sobre a administração da educação básica (SECCHI; COELHO; PIRES, 2020).

No Brasil, a Educação Básica é assegurada desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nos artigos 205 e 208 a educação é estabelecida como sendo direito de todos os cidadãos e dever do Estado. No artigo 211, incisos 2º e 3º, a Educação é designada a partir do regime de colaboração entre os Municípios, os Estados, a União e o Distrito Federal por meio dos seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988; 1996).

Ainda no artigo 211 encontra-se acordada as atribuições e responsabilidades de cada ente federativo, de forma que, os Municípios ofertam e promovem a Educação Básica nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, os Estados e o Distrito Federal ofertam e promovem a Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio e de algumas Instituições de Ensino Técnico. Estas atribuições também constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no Título IV, nos artigos 8º, 9º e 10º (BRASIL, 1988; 1996).

Como dito anteriormente, as decisões e ações que envolvem as políticas públicas educacionais brasileiras ocorrem em um trabalho conjunto, o qual envolve os

três Poderes que compõem o Estado sendo estes, o Poder Legislativo, Executivo e Judiciário (BUCCI; SOUZA, 2020).

É importante ressaltar que a cada um destes Poderes é conferido uma função específica no processo político, de forma que o Poder Legislativo é responsável por formular leis concernentes a uma determinada política pública, conferindo assim legalidade às ações do Estado; o Poder Executivo por sua vez é, o responsável direto pelo cumprimento do que anteriormente foi prescrito em lei pelo Legislativo, e por fim o Poder Judiciário encarrega-se de fazer o controle das diretrizes determinadas pela lei formulada, averiguando a adequação e efetividade das propostas e consequentemente se os objetivos estão sendo cumpridos como foram determinados (BERTONI, 2021).

De acordo com Ball (2011), para se alcançar os efeitos, nesse caso de primeira ordem, que são efeitos específicos de um determinado setor, são necessários discussões, a fim de promover novas formulações políticas, que estão relacionadas a outros campos de atuação política, levando a necessidade de se buscar a convergência entre as políticas, para assim poder obter também os efeitos de segunda ordem, os quais promovem a mudança significativa na vida social dos cidadãos, pois, quando ocorre a convergência entre as políticas públicas seus efeitos podem ser identificados em outros setores da vida social.

Neste sentido Ball (2011) denomina que os efeitos de segunda ordem são os que promovem a justiça social, equidade e qualificação profissional, com isso, melhores condições de vida são conquistadas para a população em geral, de modo que os efeitos das ações governamentais perpassam campos específicos de atuação. No entanto, ambos os programas convergem à medida que oferecem as condições necessárias para que o aluno possa frequentar a escola. Buscando compreender mais sobre o tema, a seguir será abordado sobre as políticas públicas educacionais.

2.1.1 Políticas Públicas Educacionais: campo de atuação e processo formulador

Considerando a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a política educacional e sua relação na conjuntura da sociedade brasileira, buscaremos discorrer sobre as políticas públicas para educação, pois, a abordagem em si, trata-se da articulação de projetos que envolvem o Estado e a Sociedade, na

busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que resgate a construção da cidadania (GIANEZINI, .

De acordo com Oliveira (2010), as políticas públicas educacionais são responsáveis por regulamentar e orientar os sistemas de ensino. Portanto, estas assim como as demais políticas são estabelecidas com finalidades específicas, perspectivadas para alcançar melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos cidadãos beneficiados pelo sistema público educacional. Estas ações são evidenciadas através de programas e projetos que objetivam a ampliação e o acesso à educação, ao mesmo tempo em que buscam promover a qualidade do ensino.

Os compromissos são assumidos e determinam ações pontuais e gerais, em curto e longo período de tempo, de modo que as ações podem perdurar por décadas, como exemplo destacam-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a qual define os princípios, as diretrizes e a organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores público e privado. Esta política, mesmo sofrendo reformulações no decorrer dos anos, é considerada como uma Política de Estado de extrema relevância para a educação do país (BRASIL, 1996).

Conforme Jorge (2019) a LDB de 1996 inclui um capítulo dedicado aos profissionais da educação. No entanto, não há uma definição clara da identidade formativa e profissional dos docentes da educação básica, o que enfraquece a profissionalização da carreira do magistério. Em relação ao ambiente formativo, a redação da LDB é pouco clara e parece ambígua. A lei estabelece como regra a formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena (art. 62), permitindo, em casos excepcionais, a formação oferecida no ensino médio, na modalidade normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ball (2006) esclarece que as políticas públicas podem ter efeitos positivos ou negativos na criação ou enfraquecimento de outras políticas públicas, devido à complexa dinâmica política e social e à convergência de vários setores impulsionados pelo fenômeno da globalização. Dessa forma, os setores educacionais, econômicos, culturais e sociais se entrelaçam e colaboram entre si para atender às demandas da política social, sempre visando à promoção da justiça social alinhada ao desenvolvimento econômico nacional e global (LOPES; MACEDO, 2011).

Neste sentido, Ball (2006) observa que devido a este fenômeno social, econômico e cultural da globalização, no qual todos os países estão inseridos e

compartilham suas ideias através dos meios de comunicação e dos acordos políticos, na atualidade não há ineditismo nas políticas públicas nacionais, havendo um intenso processo de "bricolagem", em que políticas bem-sucedidas implementadas em outros contextos são adaptadas para atender às demandas locais. O autor aponta que o processo de bricolagem é um dos motivos pelos quais as políticas públicas muitas vezes não produzem os efeitos esperados:

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, 2006, p. 102).

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a concepção de uma política pública requer um processo complexo, que envolve a identificação de várias facetas e a consideração da interação entre contextos micro e macro. Portanto, para analisar as políticas públicas educacionais, os autores sugerem a adoção da abordagem do ciclo de política.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) descrevem o ciclo de política "como um processo contínuo em que as políticas são formuladas e recriadas". A formulação de políticas é um processo complexo, multifacetado e não linear que pode ser compreendido por meio de cinco contextos, dos quais os autores enfatizam três: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

De acordo com Mainardes (2006), o primeiro contexto é o contexto de influência, onde são iniciadas as discussões e demandas de determinados grupos sociais e construídos os discursos políticos. Nessa fase, atores e grupos sociais com uma rede maior de apoio dentro de partidos políticos, organizações da sociedade civil e instituições internacionais exercem mais influência. Eles disseminam e impõem ideias que oferecem soluções redentoras para problemas persistentes e crônicos, como o analfabetismo no Brasil, um problema social que persiste desde a colonização portuguesa no século XV. Esse também é o contexto em que conceitos ganham legitimidade e formam a base para o discurso político.

Conforme Bowe, Ball e Gold (1992), no contexto de produção de texto, são identificados os requisitos para a prática da política e os textos políticos acabam recebendo várias interpretações e significados devido às subjetividades dos atores

sociais. E por fim, no contexto da prática a política recebe interpretação e pode ser recriada para produzir efeitos e consequências. Esta é a fase de estratégia política, é neste momento que se busca detectar compromissos sociais e políticas indispensáveis capazes de solucionar possíveis desigualdades criadas ou reproduzidas por determinada política.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) defendem que a abordagem do ciclo de política permite entender como as políticas são desenvolvidas e aplicadas em diferentes níveis e como as várias partes interessadas estão envolvidas no processo formulador e implementador, os autores também destacam que esta abordagem possibilita que o pesquisador examine as relações e influências entre as diferentes fases do ciclo.

A formulação de políticas públicas educacionais é um processo complexo e crucial para o desenvolvimento e aprimoramento dos sistemas educacionais de um país. É por meio desse processo que as metas, objetivos e estratégias são delineados para enfrentar os desafios e melhorar a qualidade da educação. Uma etapa fundamental nesse processo é a identificação clara do problema educacional que a política visa solucionar. Isso requer uma análise abrangente e baseada em evidências das deficiências e lacunas existentes no sistema educacional. Somente com um diagnóstico preciso é possível direcionar os recursos e esforços para as áreas mais necessitadas (SOUZA, 2002).

Uma política educacional eficaz também requer a participação de diferentes atores, incluindo especialistas, acadêmicos, professores, pais, estudantes e representantes da sociedade civil. A diversidade de perspectivas e experiências enriquece o processo de formulação de políticas, assegurando que diferentes necessidades e pontos de vista sejam considerados. Além disso, a participação ativa desses atores ajuda a promover um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada em relação à política educacional, fortalecendo sua implementação e adesão (GUIMARÃES; JANNUZZI, 2016).

É essencial que a formulação de políticas educacionais seja embasada em evidências científicas e melhores práticas educacionais. Ao considerar pesquisas e estudos relevantes, os formuladores de políticas podem tomar decisões informadas e baseadas em resultados sólidos. Isso evita a adoção de abordagens arbitrárias ou baseadas em opiniões pessoais, garantindo que as políticas estejam alinhadas com as necessidades reais e tragam resultados positivos (SOUZA; MELLO, 2019).

Além disso, a formulação de políticas educacionais deve ser um processo contínuo e adaptativo. As necessidades e demandas na área da educação estão em constante evolução, e as políticas devem acompanhar essas mudanças. A avaliação regular e a monitorização dos resultados são fundamentais para identificar possíveis falhas ou ajustes necessários, bem como para promover a transparência e a prestação de contas (JORGE, 2019). No entanto, é importante reconhecer que o processo formulador de políticas públicas educacionais pode apresentar desafios e obstáculos.

De acordo com Freire (1998), o sistema educacional adotado por um país e as políticas públicas voltadas para a educação refletem a preocupação com o futuro da nação. O autor enfatiza que apenas um ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode contribuir para a construção de uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas sejam menos discrepantes. Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade e no desenvolvimento social, oferecendo oportunidades equitativas para todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica.

Ao investir em políticas educacionais adequadas, um país pode garantir que todos os seus cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade, proporcionando uma base sólida para o crescimento pessoal, a participação cívica e o progresso coletivo (RAED, 2014). A falta de recursos adequados, a resistência a mudanças e a complexidade do sistema educacional podem dificultar a implementação efetiva das políticas. Portanto, é necessário um comprometimento político sólido, uma gestão eficiente e uma abordagem colaborativa para superar tais desafios. Passaremos a seguir, a abordar sobre as políticas educacionais no contexto dos programas de alfabetização no Brasil.

2.1.2 Políticas Educacionais Brasileiras: o problema do analfabetismo e os programas de alfabetização

O analfabetismo no Brasil não é apenas um desafio pedagógico, mas também uma questão de justiça social. Ao longo do tempo, tornou-se um problema nacional de grande magnitude, uma vez que o país ainda possui cerca de 11 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais que não conseguem ler nem escrever um simples bilhete (BRASIL, 2020). Esses números alarmantes refletem a necessidade de ações

e políticas públicas efetivas para enfrentar essa realidade e garantir oportunidades educacionais igualitárias para todos os cidadãos.

O combate ao analfabetismo não apenas promove a inclusão social, mas também fortalece o desenvolvimento econômico e cultural do país, permitindo que os indivíduos participem plenamente da vida social, política e econômica (SOUZA.; GIOVANI, 2023). É fundamental que o governo, as instituições educacionais e a sociedade civil trabalhem em conjunto para criar programas de alfabetização e políticas educacionais abrangentes, garantindo que todos tenham acesso à educação de qualidade e sejam capacitados a exercer plenamente seus direitos e contribuir para o progresso do Brasil.

De acordo com Saviani (2011), no Brasil o analfabetismo foi considerado um desafio desde o momento da colonização pela Coroa Portuguesa no século XV, desde então foi evidenciado o desconforto dos colonizadores a este respeito tendo em vista que esta problemática colocava a Coroa portuguesa em desvantagem nas relações comerciais em relação às demais nações europeias, atrapalhando o desenvolvimento econômico e social de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil como colônia portuguesa, por isso anos depois os primeiros padres jesuítas chegam ao país, com a missão de implantar o primeiro sistema educacional nomeado de Ratio Studiorum (1549-1570).

Na década 40 do século XX o governo brasileiro sofria grande pressão interna por parte dos intelectuais, pois eles demonstravam insatisfação com os resultados das pesquisas do censo de 1940, o qual apontava que, a grande parcela da população brasileira era de analfabetos. Neste censo, o índice de brasileiros não alfabetizados com idade entre dez anos ou mais correspondia a 56,70%, porém esta porcentagem era maior chegando ao índice de 61,20% da população, quando se considerava os brasileiros na faixa etária entre cinco a dez anos (KAPPI; MELLO, 2022).

Saviani (2011) destaca que a superação desta “anomalia social”, expressão atribuída ao analfabetismo por alguns intelectuais e políticos da época, possibilitou que a temática se tornasse pauta da agenda política do então presidente General Eurico Gaspar Dutra, (1946 – 1951). Neste governo o Ministério da Educação e Saúde, sob a administração do empresário e político brasileiro Clemente Mariani Bittencourt (1946-1950), em 1947 promoveu a primeira Campanha de Educação, que teve como público alvo adolescentes e adultos analfabetos. Esta campanha contou com direção e participação decisiva do Professor Lourenço Filho.

O analfabetismo no Brasil passou a ser considerado um problema social. A partir disso, será realizada uma breve descrição das características de alguns programas e projetos de alfabetização implementados pelo Governo Federal nos últimos 20 anos.

Desde o passado até o presente, o Brasil tem enfrentado o desafio do analfabetismo e buscou combater essa questão por meio de uma série de políticas e programas. Segundo Silva, Ferreira e Boeing (2020), essas iniciativas incluem a Campanha de Educação de Jovens e Adultos em 1947, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, o Programa Nacional de Alfabetização baseado na prática de Paulo Freire em 1964, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) de 1968 a 1978, entre outros.

Historicamente, houve uma transição importante na abordagem educacional no Brasil, especificamente com relação ao programa MOBRAL. O MOBRAL foi criado em 15 de dezembro de 1967, no governo de Costa e Silva, pela Lei nº 5.379, com o propósito de financiar e orientar programas de alfabetização funcional e educação continuada para adolescentes e adultos (ARCE, 2008). Durante esse período, o MOBRAL desempenhou um papel significativo na expansão do atendimento pré-escolar no país.

Em um contexto mais amplo, o MOBRAL encontrou espaço para se encaixar no perfil ideal para a expansão do atendimento pré-escolar de acordo com o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), cujo foco era a mobilização da comunidade e o uso de recursos locais. O MOBRAL desempenhou um papel fundamental nesse contexto, e em 1982 chegou a responder por 50% do atendimento pré-escolar público no Brasil. No entanto, seu foco principal era o treinamento em serviço dos monitores que atuavam com as crianças, em vez de uma formação teórica e metodológica mais aprofundada por meio de cursos de graduação e pós-graduação (SILVA; FERREIRA; BOEING, 2020).

Durante o período em que se dedicou à educação pré-escolar, o MOBRAL dependeu principalmente de materiais didáticos produzidos internamente para seus treinamentos (ARCE, 2008). Isso indica que a formação dos monitores era baseada principalmente em materiais desenvolvidos pelo próprio programa, em vez de uma abordagem mais abrangente que incluísse formação teórica e metodológica substancial.

Esses esforços demonstram a preocupação em enfrentar o problema do analfabetismo, direcionando políticas específicas para diferentes grupos-alvo. Ao longo dos anos, houve um foco significativo em jovens e adultos, com programas como o Programa Alfabetização Solidária em 2001 e o Programa Brasil Alfabetizado em 2003. Também houve atenção à formação de professores das séries iniciais, como o Pró-Letramento em 2007 e o Programa de Formação de Professores (PROFA) em 2008. Ademais, citamos o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012-2014, o Mais Alfabetização de 2018-2019, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) de 2018 e por meio deste o Tempo de Aprender em 2020 (SILVA; FERREIRA; BOEING, 2020; BASSO; RODRIGUES, 2023).

Essas iniciativas visam fortalecer as capacidades e habilidades dos educadores na área da alfabetização. No entanto, a descontinuidade entre esses programas e a falta de uma abordagem estratégica contínua podem ter consequências negativas para a produção de conhecimento e experiência no campo da alfabetização (BASSO; RODRIGUES, 2023). A mudança de enfoque e a ausência de uma visão integrada e consistente podem comprometer os avanços alcançados e dificultar a construção de uma base sólida para a erradicação do analfabetismo.

Para superar esse desafio, é essencial que as políticas educacionais relacionadas ao analfabetismo sejam concebidas e implementadas de forma contínua e consistente. É necessário considerar não apenas os grupos-alvo, como jovens, adultos e professores, mas também promover uma visão abrangente e integrada que valorize a alfabetização como um direito fundamental e uma base essencial para o desenvolvimento individual e social. Além disso, a colaboração entre diferentes atores, como governos, instituições educacionais, sociedade civil e comunidades locais, é fundamental para o sucesso dessas políticas. O compartilhamento de conhecimentos, experiências e recursos pode enriquecer as estratégias adotadas e promover um envolvimento mais amplo e sustentável na luta contra o analfabetismo.

É importante destacar que esses programas podem ser considerados políticas públicas governamentais, por serem articuladas em curto prazo, refletindo as prioridades e objetivos do governo em exercício, pois são influenciados por fatores políticos, sociais e econômicos do momento, mudando drasticamente com a troca dos administradores públicos. Considerando a existência desses programas, vamos abordá-los de forma breve, e após, nos debruçarmos no Programa Tempo de Aprender, nosso objeto de estudo.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) foi lançado em dezembro de 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Programa teve como objetivo principal a capacitação profissional de professores em serviço, constituindo-se, portanto, em um programa de formação continuada de professores, tais como os demais, como veremos a seguir. No curso de formação o Profa disponibilizava recursos didáticos baseados em novas técnicas de alfabetização, com materiais fundamentados em estudos científicos, os quais evidenciavam resultados de pesquisas realizadas por uma rede de educadores e especialistas de vários países (GALVÃO, 2023; MENEZES, 2001).

A proposta deste Programa foi fundamentada na obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que de acordo com suas pesquisas, o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita é baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipóteses alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) a construção do conhecimento da leitura e escrita é gradativo e possui uma lógica defendida em sua obra “A Psicogênese da Língua Escrita” definida em quatro fases, a primeira a pré-silábica é quando a criança ainda não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada. A segunda fase é a silábica, nesta a criança realiza a correspondência entre letra e som da fala, atribuindo valor de sílaba a cada letra, podendo necessariamente ser relacionadas corretamente ou não.

A terceira fase é a silábica - alfabética, nesta a criança pode misturar a lógica da fase, mas conseguiu compreender que as sílabas são compostas por duas ou mais letras. A quarta e última fase é a alfabética, nela a criança reconhece corretamente todos os fonemas de uma palavra, podendo cometer alguns erros ortográficos, relaciona de forma mais consciente os fonemas e grafemas como também identifica seus próprios equívocos. Porquanto, é nesta fase, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) que a criança completa o processo de alfabetização.

Neste mesmo entendimento, destacamos que Ferreiro (2013) em entrevista a Nova Escola, na qual defende que o letramento e a alfabetização são partes do mesmo processo pelo qual se constrói a habilidade da leitura e da escrita, e que este processo é anterior à inserção da criança no ambiente escolar, de modo que para ela é insignificante a utilização de um termo ou de outro.

A teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberoski teve uma grande contribuição para o campo da alfabetização no Brasil. De acordo com Luis Carlos Cagliari, a principal contribuição dessas teorias foi questionar a concepção tradicional de alfabetização como um processo linear e unidirecional, no qual as crianças passam de um estágio de não saber ler e escrever para um estágio de saber plenamente. Em vez disso, Ferreiro e Teberoski propuseram uma abordagem construtivista da alfabetização, baseada em estudos realizados na década de 1970.

Essa visão revolucionária destacou a importância de respeitar e valorizar as concepções prévias das crianças, reconhecendo que elas não são simplesmente "ignorantes" ou "incapazes" antes de serem ensinadas a ler e escrever. Ao invés disso, elas estão envolvidas em um processo ativo de construção de conhecimento, no qual testam suas hipóteses e reavaliam suas ideias à medida que avançam no processo de alfabetização.

Essa perspectiva teórica influenciou diretamente as práticas de alfabetização no Brasil, contribuindo para uma abordagem mais respeitosa e inclusiva, na qual os professores são encorajados a ouvir e valorizar as ideias e concepções das crianças sobre a escrita. A teoria de Ferreiro e Teberoski também influenciou a formação de professores, levando a uma maior ênfase na compreensão dos processos de aquisição da leitura e escrita, além de fornecer estratégias de ensino mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos.

Cagliari (2006) defende a ideia de que, independentemente do método utilizado, o objetivo principal deve ser alcançar o sucesso na alfabetização. Segundo o autor, se o professor possuir conhecimento em linguística, estará preparado para tomar as decisões adequadas durante o processo de ensino, a fim de garantir esse sucesso.

É importante reconhecer que existem diversas controvérsias em relação ao processo de aquisição da escrita. Diferentes abordagens e métodos têm sido propostos ao longo do tempo, cada um com suas vantagens e desafios. No entanto, o cerne da argumentação de Cagliari (2020) é que o método em si não é o fator determinante para o sucesso na alfabetização, mas sim a competência do professor em aplicar estratégias adequadas, com base em um conhecimento sólido em linguística.

Além disso, Cagliari (2020) ressalta a importância de valorizar e compreender o conhecimento que a criança traz consigo para a escola. A instituição escolar não é

a única fonte de informações, principalmente em contextos urbanos, nos quais as crianças estão expostas a uma variedade de experiências e conhecimentos prévios. Ao ingressar na escola, a criança traz consigo um conjunto de saberes que não devem ser descartados, mas sim considerados e incorporados ao processo de alfabetização.

Essa visão coloca a criança como um sujeito ativo na construção do conhecimento, contrapondo a ideia de que ela é apenas uma receptora passiva de informações. Reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios da criança é essencial para criar um ambiente educacional mais significativo e engajador, no qual ela se sinta motivada a aprender e construir novos conhecimentos.

O Profa fez parte de um processo iniciado em 1995, com as discussões acerca de uma base comum nacional, vinculada ao lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, publicados pelo MEC em 1997 e 1998. Os PCN's foram endereçados aos professores, com o intuito de oferecer um modelo de currículo a ser adotado, tendo em vista a proposta de educação perspectivada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica⁴.

O desenvolvimento do Profa ocorreu por meio de convênios com secretarias de educação estaduais e municipais e organizações participantes de outros programas do governo FHC, destinados à alfabetização de crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, em parceria com instituições de ensino superior (IES) (MORTATTI, 2010). Este programa concretizou-se em um curso anual de formação, especialmente destinado a professores alfabetizadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como os professores de Educação de Jovens e Adultos – EJA, a formação tinha duração de 160 horas, das quais 75% deste tempo era destinado a atividades em grupo; e 25% a atividades individuais, como leituras, apresentações sobre o Programa, orientações metodológicas e textos (GALVÃO, 2023).

O Profa baseava-se na abordagem construtivista, objetivando a mudança da ação docente que antes era baseada em um método preestabelecido para considerar uma prática pedagógica que buscasse estimular, acompanhar e orientar a aprendizagem, levando em conta as particularidades do processo de cada criança. O

⁴ RESOLUÇÃO CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999.

que, segundo Soares (2018), tornava inviável a adoção de um método único e predefinido.

O programa buscava oferecer um modelo de formação que integrava teoria e prática, utilizava diversas metodologias em turmas de alfabetização e colocava o diagnóstico do conhecimento das crianças como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ampliava as concepções dos professores sobre alfabetização e os fazia refletir a partir de sua própria prática pedagógica. A proposta do programa considerava que a criança era protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Em 2005, após quatro anos de execução, o Profa foi encerrado e no mesmo ano foi lançado o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sob o comando do Ministro da Educação Fernando Haddad. Assim como o Profa, o Pró-Letramento era financiado pelo governo federal e destinava-se à formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública de ensino. Visava fornecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, nesta proposta a formação foi ampliada para o ensino de matemática também (GALVÃO, 2023).

De acordo com a descrição oficial do MEC, semelhantemente ao Profa, o Pró-Letramento foi realizado em parceria com IES que faziam parte da Rede Nacional de Formação Continuada, além da adesão de estados e municípios. Os professores participantes deveriam fazer parte do quadro efetivo de escolas públicas. A formação ofertada tinha duração de oito meses, totalizando o tempo de 120 horas, e contava com atividades presenciais e a distância, utilizando materiais impressos e em vídeo, além da orientação de professores tutores (GALVÃO, 2023).

O Pró-Letramento em suas formações buscava desenvolver a cultura da construção do conhecimento como um processo contínuo de desenvolvimento humano. No entanto, diferentemente do Profa que era assentado na teoria das hipóteses de leitura e escrita das pesquisadoras, Ferreiro e Teberosky, na qual a criança era levada a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabético, sendo desafiada a construir suas próprias hipóteses a partir das estratégias metodológicas do professor alfabetizador (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No Pró-letramento o professor alfabetizador era incentivado a pensar o processo de alfabetização de forma abrangente e não restrito apenas ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa, neste contexto foi ampliado o conceito de alfabetização, de modo que foi agregado a este o termo letramento, termo bastante defendido por Paulo Freire e Magda Soares, no entanto é relevante destacarmos as concepções de alfabetização e letramento para compreendermos mais claramente esses termos.

A noção de letramento vai além de saber codificar e decodificar palavras e textos, pois se relaciona a promoção de situações onde as crianças sejam incentivadas em práticas discursivas em um movimento que relacione a leitura das palavras escritas com a realidade cotidiana, através dos mais variados gêneros textuais, textos que venham promover discussões acerca de situações do cotidiano, de modo que as crianças possam desenvolver suas habilidades de forma crítica, ampliando assim sua visão de mundo, sendo capazes de ler e interpretar o que foi lido a partir de sua realidade e contexto social (SOARES, 2003a; SOARES, 1998).

Acredita-se que a palavra "letramento" tenha surgido pela primeira vez no livro de Mary Kato, intitulado "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", publicado em 1986. Nessa obra, Kato desenvolve sua teoria sobre o processo de letramento e aborda as implicações psicolinguísticas do mesmo. Essa introdução do termo "letramento" por Mary Kato foi de grande importância, pois trouxe uma nova perspectiva para o estudo da leitura e escrita, ampliando o entendimento além das habilidades básicas de decodificação e escrita. A partir desse momento, o conceito de letramento passou a ser amplamente discutido e estudado por pesquisadores e educadores, ganhando relevância nos estudos sobre linguagem e educação (SOARES, 1998; 2003b).

O conceito de letramento de Mary Kato destaca a importância de compreender a complexidade da leitura e escrita. Ela enfatiza que o letramento vai além das habilidades mecânicas de ler e escrever, abrangendo as práticas sociais e culturais envolvidas no uso da escrita. Kato defende que ser letrado implica conhecer as convenções sociais da escrita e compreender suas diversas formas de expressão. Essa perspectiva ressalta que a leitura e a escrita são processos sociais influenciados por fatores culturais e contextuais. Ela destaca a importância de reconhecer que a escrita possui características próprias, não sendo apenas uma representação da fala.

Na abordagem pedagógica proposta por Kato, é valorizada a diversidade de práticas de leitura e escrita presentes na sociedade. Ela enfatiza a importância de considerar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, reconhecendo e valorizando os diferentes repertórios linguísticos e culturais. Essa perspectiva busca promover uma educação linguística inclusiva e sensível às realidades dos estudantes (SOARES, 2018).

Soares (2018) ressalta que há diferenças entre os termos alfabetização e letramento, que embora sejam dois processos distintos, estes podem ocorrer de forma simultânea. A alfabetização é um processo sistemático que visa desenvolver na criança a consciência fonológica e fonética, por meio da identificação das relações fonemas- grafemas, como também as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, de forma que a criança seja capaz de traduzir as formas sonoras da fala para a forma gráfica da escrita.

A alfabetização não se resume apenas ao ensino das letras e sons. Ela enfatiza a importância de uma abordagem que considere a relação entre o sistema de escrita e o contexto sociocultural dos alunos. Isso significa que a alfabetização deve levar em conta as experiências e conhecimentos prévios das crianças, bem como sua realidade social, cultural e linguística.

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 1998, p. 3).

Em se tratando do termo letramento Soares (2021) afirma que este se relaciona com a imersão da criança na cultura escrita, por meio da participação em experiências que envolvam a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, possibilitando que a criança seja capaz de fazer uso das habilidades de leitura e escrita em situações complexas de seu cotidiano, sendo necessário que a(o) professora(o) tenha conhecimento de métodos de ensino variados e que considere as especificidades de cada criança, como também de seu grupo social.

A partir desses avanços teóricos, em 2012 foi lançado o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) através da portaria nº 867, liderado pelo Ministro Aloizio Mercadante. De acordo com o site oficial do MEC, o PNAIC tinha objetivos similares aos programas anteriores, Profa e Pró-letramento, pois enfatiza a importância da formação continuada para um ensino de qualidade em Língua Portuguesa e Matemática, mas se diferenciava dos mesmos pois estabelecia a aplicação das avaliações internas e externas, tanto no início do processo de alfabetização, quanto no final, a partir deste período foi estabelecido a aplicação da Provinha Brasil para os(as) estudantes concluintes dos 2º e 3º anos, com o objetivo de verificar/afetir/medir a efetividade do programa.

Com base nesta descrição destacamos que Ball (2011) argumenta que os sistemas de controle, por meio das avaliações da educação, podem ter efeitos perversos como a criação de uma cultura da performatividade e do autointeresse, na qual professores e escolas são incentivados a se concentrarem em obter resultados positivos nas avaliações em detrimento da educação em si.

Ball (2011) destaca que essa cultura pode levar a uma prática docente mais técnica, reduzindo a complexidade do currículo, educação e a exclusão de alunos considerados menos capazes de obter bons resultados. Para este autor, a utilização de avaliações padronizadas e quantitativas pode levar a uma compreensão reducionista e simplista da educação, na qual aspectos importantes e complexos da aprendizagem e do desenvolvimento humano são negligenciados (SOUSA, 2014).

Segundo Teixeira e Silva (2021), o PNAIC abrangia não apenas a formação continuada do professor alfabetizador, mas também proporcionava condições materiais para uma prática docente de qualidade, fornecendo e ampliando a quantidade de materiais didáticos para a alfabetização e o letramento, articulados com PNLD, Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e Jogos Pedagógicos.

O PNAIC foi encerrado em 2018 e em seu lugar foi instituído pela Portaria nº 142 em fevereiro de 2018 o Programa Mais Alfabetização pelo MEC que na época tinha como ministro José Mendonça Bezerra Filho, o qual permaneceu no cargo por mais dois meses (12/05/2016 a 06/04/2018), sendo substituído por Rossieli Soares da Silva que permaneceu no cargo por oito meses (06/04/2018 a 31/12/2018). Toda esta transição administrativa do MEC era reflexo de todo cenário político do momento, considerando que o governo do então presidente Michel Miguel Elias Temer (2016-

2019) e se deu por ocasião do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, resultando na posse de seu vice.

Segundo a descrição do MEC o Mais Alfabetização foi fundamentado na LDB, Lei nº 9.394/1996, bem como nos princípios do art. 227 da Constituição federal de 1988, que assegura a educação como dever direito subjetivo, no qual Estado, família e Comunidade civil devem contribuir para sua efetivação. O programa cumpria as determinações da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e diferentemente dos programas anteriores estabelecia suas ações pedagógicas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, objetivando que ao final deste período os(as) estudantes estivessem desenvolvido suas habilidades de leitura, escrita e matemática.

O programa Mais Alfabetização, assim como seus antecessores, oferecia apoio técnico às escolas por meio de processos formativos de formação continuada de professores. Sua adesão era voluntária, intermediada pelas secretarias municipais de educação, e contava com financiamento do Ministério da Educação (MEC). No entanto, o Mais Alfabetização trouxe uma novidade em relação aos programas anteriores.

Diferentemente dos programas anteriores, o Mais Alfabetização estabeleceu a presença do assistente de alfabetização em sala de aula, junto aos professores alfabetizadores, durante o horário regular. A presença desses assistentes variava de acordo com a classificação da unidade escolar como vulnerável ou não vulnerável. Nas unidades consideradas vulneráveis, os assistentes tinham uma carga horária semanal de dez horas, enquanto nas unidades não vulneráveis a carga horária era de um período de cinco horas semanais. Assim, o PNAIC e o Mais Alfabetização também utilizavam sistemas de avaliações externas para verificar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I, que eram utilizadas como forma de monitorar e avaliar os resultados do programa.

Os critérios de classificação das unidades escolares se estabeleciam a partir dos resultados aferidos pelos sistemas de avaliação SAEB/ANA, de modo que uma unidade escolar era considerada vulnerável quando mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA estivessem obtidos resultados em níveis insuficientes nas áreas de leitura, escrita e matemática, também eram considerados os aspectos socioeconômicos segundo os critérios estabelecidos pelo INEP.

Em relação às atividades do Mais Alfabetização não foi possível encontrar informações que atestasse a data de seu encerramento ou se foram efetivamente encerradas suas atividades. Entretanto, na gestão do Presidente Jair Messias Bolsonaro foi lançada uma nova política pública educacional denominada de Política Nacional de Alfabetização (PNA).

De acordo com o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, documento publicado em 15 de agosto de 2019 são apresentados uma lista de nomes dos responsáveis pela publicação da PNA, entre os quais se encontravam o do Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, o Secretário Executivo do MEC, Antônio Paulo Vogel de Medeiros, o secretário da Secretaria de Alfabetização - SEALF Carlos Francisco de Paula Nadalin e mais 20 nomes de especialistas, sendo 8 estrangeiros e 12 brasileiros, todos vinculados a universidades ou instituições públicas e privadas, com atuação em áreas das ciências cognitivas.

De acordo com o MEC, a PNA está fundamentada no princípio da instrução fônica e define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita. Teixeira e Silva (2021) esclarecem que desde a redemocratização do país, esta é a primeira vez na história que o método fônico é estabelecido em uma política pública educacional, pois este é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética, já conhecido por professores alfabetizadores desde o século XIX.

As autoras destacam que o método fônico é bastante criticado por especialistas da área, por ser considerado um método sintético que não promove o desenvolvimento crítico dos (as) estudantes, visto que o processo de alfabetização pelo método fônico ocorre a partir de um ensino que perspectiva relacionar a aquisição da leitura e escrita de palavras por meio da relação e sequência dos sons da fala.

O PNA assim como os demais programas buscava atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e se estabelecia nos princípios do art. 227 da Constituição Federal de 1988, que garantem a educação como um dever e um direito subjetivo, para o qual o Estado, a família e a comunidade devem contribuir. É possível observar que o PNA busca cumprir às determinações BNCC estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, seguindo a proposta do Mais Alfabetização que enfatizava a importância da alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática.

Como os demais programas descritos anteriormente, o PNA foi desenvolvido como uma estratégia para apoiar e fortalecer escolas e professores no processo de alfabetização, visando superar os desafios enfrentados nesta etapa de ensino. É importante destacar que conforme a descrição do MEC o PNA se assemelhava aos demais programas, no que se refere a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental I, a adesão voluntária por intermédio das secretarias municipais de educação, buscava também fortalecer os vínculos entre as instituições de ensino de Educação Básica e as IES.

O programa utilizava do PNLD, os sistemas de avaliação em larga escala, perspectivando prevenir a reprovação dos alunos, a distorção idade/ano e o abandono escolar, por meio de intervenções pedagógicas específicas, como também pela presença do assistente de alfabetização junto ao professor alfabetizador em sala de aula (GALVÃO, 2023).

O PNA garantia, assim como os programas anteriores, os recursos financeiros, apoio técnico adicionais do MEC custeando a contratação do assistente de alfabetização. Os critérios relacionados à classificação das unidades escolares e a permanência dos(as) assistentes de alfabetização eram os mesmos do Mais Alfabetização.

Como parte da proposta do PNA, o Programa Tempo de Aprender foi lançado em fevereiro de 2020, concebido pela SELF do MEC por meio da Portaria Nº 280, sob a liderança do Ministro da Educação, Abraham Weintraub. Segundo descrição do MEC a proposta deste Programa assim como o Profa, Pró-Letramento, PNAIC, Mais Alfabetização e PNA, também foi estabelecida com base em evidências científicas nacionais e internacionais, tendo como objetivo principal aplicar práticas comprovadas apoiadas em experiências exitosas no sistema educacional de outros países, como Portugal que utiliza o método fônico de alfabetização em seu sistema de ensino (SILVA; FERREIRA, 2020).

Outra característica que o Tempo de Aprender se assemelha ao PNAIC, Mais Alfabetização e PNA são os critérios de classificação das escolas participantes do Programa tendo como premissa os índices de desempenho em alfabetização atestados pelos sistemas de avaliação e também o custeio e manutenção do(a) assistente de alfabetização junto às escolas (TEIXEIRA; SILVA, 2021).

A proposta do programa exemplifica claramente o que Ball (2011) chama atenção para o empréstimo de políticas, pois estas influências internacionais

geralmente não produzem os resultados esperados, isso ocorre devido o processo de reformulação destas propostas, portanto para o autor uma experiência exitosa de um determinado país, não pode ser descontextualizada e considerada como garantia que produzirá os mesmos efeitos em outro país, visto que é necessário que ocorra um estudo sério, o qual busque atender as demandas específicas daquela localidade.

Segundo informações divulgadas no site oficial do MEC, o Tempo de Aprender foi construído em um processo de diálogo que envolveu o MEC, acadêmicos, atores internacionais da educação, secretários municipais e estaduais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, membros do terceiro setor e da sociedade civil. O objetivo foi melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país (TEIXEIRA; SILVA, 2021).

O programa se estabelece em quatro eixos de ação, que de acordo com a descrição do MEC, o primeiro eixo foca na formação continuada de profissionais da alfabetização, incluindo professores e gestores educacionais. Por meio da oferta de cursos presenciais e online, busca-se proporcionar aos docentes aquisições de conhecimentos, habilidades e estratégias para lidar com os desafios do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

Na descrição do MEC o segundo eixo do Tempo de Aprender busca fornecer suporte pedagógico e gerencial para a alfabetização. Uma das ferramentas disponibilizadas é o Sistema Online de Recursos para Alfabetização (Sora), desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (Labtime) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Este sistema oferece recursos didáticos pedagógicos, incluindo vídeo aulas, atividades, avaliações formativas, *softwares* de apoio à alfabetização, literacia e numeracia, como o Graphogame.

O terceiro eixo do Programa consiste na reformulação do PNLD para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Além do aprimoramento e reformulação das provas do SAEB voltadas à alfabetização e para isso, foi implementado o Estudo Nacional de Fluência, com o objetivo de fornecer para as redes de ensino uma ferramenta de diagnóstico da fluência em leitura oral para alunos do 2º ano do ensino fundamental. As avaliações são realizadas de forma formativa, visando ações e intervenções individualizadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (TEIXEIRA; SILVA, 2021).

De acordo com o MEC, o objetivo do quarto eixo é a valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) por meio de premiações para os(as) profissionais

que apresentem com boas práticas, atestadas por meio das avaliações, visando aumentar o engajamento dos(as) profissionais no Programa. Neste sentido o Programa perspectiva a difusão de boas práticas na educação por meio do intercâmbio de profissionais do setor, entretanto, apenas professores(as) gestores(as) e coordenadores(as) efetivos(as) de escolas públicas de educação básica podem participar.

Como requisitos prévios os(as) profissionais devem realizar o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), oferecido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e pelo Instituto Politécnico do Porto em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (TEIXEIRA; SILVA, 2021).

Assim como todos os outros Programas descritos anteriormente, o Tempo de Aprender é financiado pelo governo federal. A Resolução CD/FNDE/MEC nº 06, de 20 de abril de 2020 estabelece medidas para operacionalização das ações de fornecimento de recursos por meio do PDDE, coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para custear as despesas do assistente de alfabetização e assegurar a aquisição de materiais pedagógicos utilizados em sala de aula. Porém, o Tempo de Aprender se difere dos demais, pois além de ser financiado pelo Governo Federal, ele também é financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (TEIXEIRA; SILVA, 2021).

Esta característica do Tempo de Aprender nos remete ao que Ball (2011) enfatiza sobre o financiamento de políticas públicas educacionais por organizações internacionais do setor econômico implicando na adoção de uma nova cultura, atribuindo à educação um status de mercadoria. Essa nova cultura é baseada em desempenho, autointeresse, performatividade, controle do tempo e autorregulação, por meio de sistemas de avaliação.

Nesta perspectiva, podemos retomar as reflexões de Cossio (2018) e Overney (2005) quando destacam que os organismos internacionais exerceram forte influência nas políticas públicas educacionais brasileiras por meio das reformas das administrativas de 1930, 1960 e 1990. Os autores ressaltam que essa influência se deu principalmente por meio da concessão de empréstimos e financiamentos para o desenvolvimento de projetos educacionais, de forma que resultou em implementações de reformas e ajustes nas políticas educacionais.

Para Cóssio (2018), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, por exemplo, têm defendido a necessidade de uma maior eficiência e racionalização dos gastos públicos com educação, além de priorização da formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Essa perspectiva tem influenciado diretamente as políticas educacionais adotadas pelo governo brasileiro, que têm buscado cada vez mais adequar a educação às demandas do mercado e aos critérios de eficiência em detrimento de uma educação mais ampla e humanista, capaz de promover a formação integral dos cidadãos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

De acordo com o exposto anteriormente, os programas Profa, Pró-Letramento, PNAIC, Mais Alfabetização, PNA e o Tempo de Aprender possuem, objetivos semelhantes, tendo em vista que são programas formulados e implementados pelo Governo Federal, todos foram formulados visando solucionar problemas relacionados à alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental I- Anos Iniciais, objetivando a melhoria da qualidade do ensino oferecido por escolas públicas de educação básica de todo país, através da formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) e da oferta e ampliação de materiais didáticos para as escolas públicas participantes do Programa.

É importantíssimo salientar que à medida que as políticas educacionais eram reformuladas as metas eram redefinidas e ampliadas, como exemplo disto podemos destacar que o tempo estipulado inicialmente pelo Profa para completar o processo de alfabetização foi gradativamente diminuído a cada reformulação. Por exemplo, no Profa, estipulava que processo de alfabetização deveria ocorrer do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e a partir dos demais programas este período vai sendo antecipado, até que a partir do Mais Alfabetização se espera que o processo de alfabetização deverá ser concluído nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Algo que é pontuado em todas as descrições dos programas no site do MEC, chama atenção para a adesão voluntária por parte dos estados e municípios, como também do corpo docente das unidades escolares. No entanto é relevante destacar que, desde o PNAIC foram adotados mecanismos de controle da qualidade da educação, por meio das avaliações externas em larga escala. Portanto, ao mesmo tempo em que os programas oferecem a liberdade das escolas e aos seus professores de aderirem ou não às suas propostas, ao mesmo tempo são utilizados como

classificadores os índices de desempenho das escolas aferidos pelas avaliações externas em larga escala.

Nesta perspectiva, Hypolito (2011) ressalta que as avaliações em larga escala têm desempenhado um papel importante na reorganização gerencial da escola e no trabalho docente, pois são utilizadas como uma forma de medição do desempenho dos alunos e das escolas, o que tem gerado um aumento na pressão sobre os professores para melhorar os resultados dos alunos. Essas avaliações têm sido utilizadas como uma forma de controle e monitoramento das políticas educacionais implementadas.

Hypolito (2011) enfatiza que o uso das avaliações em larga escala pode gerar efeitos negativos, como a simplificação dos conteúdos curriculares e a ênfase excessiva no ensino de conteúdos que serão avaliados, em detrimento de outras áreas importantes para a formação dos alunos. Além disso, a pressão por bons resultados pode levar os docentes a adotarem práticas pedagógicas baseadas em treinamentos para a realização de testes, em vez de uma abordagem mais crítica e reflexiva. Todas essas questões revelam a complexidade do processo de alfabetização no contexto das políticas públicas educacionais.

3 METODOLOGIA

Este trabalho de conclusão de curso se caracteriza como um Estudo de Caso, pelo qual se buscou investigar como o programa Tempo de Aprender é materializado no cotidiano escolar de escolas da rede municipal de Ensino Fundamental I - Anos Iniciais da cidade de Campina Grande – Paraíba, no ano de 2023. Esta pesquisa tem por característica a abordagem qualitativa, sendo considerado um estudo de caso.

O *lócus* do estudo foram duas escolas públicas municipais do Ensino Fundamental I. A Escola Municipal de Ensino Fundamental A, foi fundada em 05 de novembro de 1986, com 38 anos servindo a comunidades urbanas específicas do município de Campina Grande- PB. Segundo o censo escolar de 2021, esta dispõe de alimentação escolar, água filtrada, água encanada, energia e esgoto da rede pública, possui acesso à Internet banda larga e seus resíduos são destinados à coleta periódica.

Suas instalações de ensino são compostas por, oito salas de aulas, sendo uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala de leitura, uma sala para pré-II e cinco salas para as séries do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, uma cozinha, banheiros infantis masculinos e femininos, um banheiro adequado à educação infantil, um banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, além de um banheiro para os funcionários, uma sala de secretaria, uma despensa, um almoxarifado, pátio coberto, área verde. A escola também dispõe dos equipamentos de expediente TV, DVD, Impressora, Aparelho de som e projetor multimídia.

A escola funciona nos três turnos. Nos turnos manhã e tarde são ofertadas Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano), com 122 alunos (as) matriculados (as) no turno da manhã e 142 alunos(as) no turno da tarde. No turno da noite a unidade escolar oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com 71 alunos(as) matriculados. Neste turno a escola dispõe de uma turma multisseriada do Ensino Fundamental I e as demais turmas são do Ensino Fundamental II. Nos três turnos a escola possui o total de 335 alunos(as). A unidade escolar também dispõe de 65 profissionais no seu quadro de funcionários, incluindo docentes, gestoras, equipe técnica, secretárias, profissionais de apoio (cozinheiras, porteiros, profissionais de apoio dos serviços Gerais).

A escola B é também uma instituição pública municipal, situada também na área urbana de Campina Grande – PB, com serviços prestados à comunidade há quase 40 anos. Atualmente a unidade escolar atende 17 turmas, com o total de 514 alunos matriculados, distribuídos em dois turnos. No turno da manhã são 275 estudantes de ensino fundamental - anos finais e no turno da tarde são 239 estudantes de ensino fundamental - anos iniciais.

Em seu quadro de funcionários estão registrados, coincidentemente, também 65 funcionários, incluindo funcionários de apoio, técnicos, docentes e gestores. Segundo o Censo escolar de 2021, esta unidade escolar possui em sua estrutura física quadra de esportes coberta, banheiros masculinos e femininos, pátio interno, salas de direção, secretaria, biblioteca e 10 salas de aula.

Esta escola como as demais da rede pública municipal, dispõe de alimentação escolar, água filtrada, água e esgoto da rede pública, energia da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet banda larga, instalação de ensino com 10 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, pátio coberto.

Em relação à caracterização das gestoras, a gestora da escola A tem 53 anos, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba e especialização em Neuropsicopedagogia desde 2017. A mesma atua há 19 anos faz parte do quadro de efetivos na rede pública municipal, e já trabalhou em outras escolas da rede pública municipal como professora, lecionando na Educação Infantil e em todas as turmas de Ensino Fundamental II. A profissional está no seu segundo mandato como gestora nesta unidade escolar. Sua gestão se deu por meio de eleição, através do voto de toda comunidade escolar.

A gestora da escola B tem 44 anos, é graduada em Licenciatura em Geografia (2006) e Pedagogia (2022), possui pós graduação em Supervisão e orientação escolar (2015), todas as suas formações foram pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atua no magistério há 28 anos, sendo 15 anos destinados a escolas da rede privada e, há 13 anos é efetiva na rede municipal, nesse período desempenhou as mais diversas funções, dentre estas professora, coordenadora pedagógica, gestora geral, gestora adjunta e secretária escolar, mas desde 2019 atua como gestora na escola B.

Para a coleta das informações foi formulado inicialmente um roteiro para entrevistas, no entanto este instrumento foi dispensado, tendo em vista que os(as) profissionais contatados(as) nos alegaram indisponibilidade de tempo para participarem da pesquisa de forma presencial. Considerando este impedimento, reformulamos o instrumento de investigação pensado anteriormente e o convertimos em questionário, o qual enviamos em tempo oportuno para gestoras, coordenadoras e professoras de escolas de Ensino Fundamental I - Anos Iniciais do Município de Campina Grande da Paraíba.

Inicialmente os profissionais da educação se comprometeram em participar da pesquisa e imediatamente disponibilizamos o questionário em formato de documento do Word por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp. Porém, apenas duas gestoras nos reenviou o questionário respondido, os(as) demais servidores(as) contatados(as) alegaram indisponibilidade de tempo para responder o questionário, tendo em vista as demandas escolares que as escolas da rede municipal de Campina Grande- PB estavam envolvidas em decorrência da realização do processo avaliativo do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem (SAMA) criada em 2015 como uma das estratégias da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Campina Grande – PB.

A participação das escolas na pesquisa se deve à adesão ao programa Tempo de Aprender e à disponibilidade de suas respectivas gestoras em participar do estudo respondendo o questionário. A escolha deste instrumento de coleta de dados se deu pelos motivos expostos anteriormente e também considerando Gil (1999), como sendo uma técnica de pesquisa que envolve a apresentação por escrito de um conjunto considerável de perguntas aos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo a que se busca conhecer, tendo por objetivo, obter informações a respeito de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências vivenciadas, entre outros.

O questionário disponibilizado continha duas seções destinadas à identificação do perfil da escola e do profissional participante da pesquisa, e a segunda seção foi formulada com 17 perguntas relacionadas especificamente ao objeto de estudo, o "Programa Tempo de Aprender" e os dados foram tratados de maneira descritiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa sessão, serão apresentados os desempenhos das escolas A e B no IDEB e, em seguida, para o alcance do objetivo da presente monografia, será apresentado o que as gestoras dessas escolas pensam sobre o Programa Tempo de Aprender.

4.1 Desempenhos na avaliação externa (2007-2022) das escolas A E B

De acordo com os dados do censo escolar de 2021 divulgado pelo site QEdu, a escola municipal A vem evoluindo seu score no IDEB nos últimos anos, porém demonstra certa instabilidade nesta evolução. Em 2007 foi projetado para a unidade escolar o índice 4.1, mas foi alcançado o índice de 3.5, ou seja, uma nota inferior ao que foi projetado em 0,6 pontos. No ano de 2011 a pontuação projetada era de 4.1, porém a nota alcançada superou a projetada chegando ao índice de 4.5, com uma evolução de 0,4 pontos.

No ano subsequente de 2013 não houve evolução em no índice, ao contrário, houve um pequeno declínio de 0,3 pontos na nota, de modo que foi estipulado o índice de 4.7, mas o índice alcançado foi 4.4. Em 2015 foi projetado a pontuação de 5.0 e a escola alcançou exatamente a projeção. No ano de 2017 foi perspectivado o índice de 5.2 e a escola ultrapassou a projeção chegando à pontuação de 6.1, demonstrando uma significativa evolução de 1,7 em relação ao índice alcançado em 2013, mas no ano de 2019 foi estimado o índice de 5.5 e mais uma vez a escola ultrapassa a projeção chegando a pontuar 5.8, porém é importante destacar que o índice demonstra um declínio de 0,3 pontos quando comparado com o índice de 2017, que foi de 6,1.

No ano de 2021, foi o ano que não houve a avaliação externa do SAEB devido a Pandemia do Covid-19, a avaliação só ocorreu em 2022 e para este ano foi projetado o índice de 5.8, mas a escola pontuou abaixo do estimado, alcançando a pontuação 5.5, demonstrando um declínio de 0,3 pontos em relação ao ano de 2019 e a projeção para aquele ano.

A escola municipal B de acordo com os dados do censo 2021 divulgados pelo site QEdu a unidade de ensino vem evoluindo seu score no IDEB de forma estável e significativamente, esta evolução pode ser constatada a partir da análise dos dados a seguir, pois, em 2007 a pontuação projetada para escola era de 3.1, no entanto a nota

alcançada ultrapassou a projeção em 0.6 pontos chegando a 3.7. Já em 2009 a evolução continua e mais uma vez a escola ultrapassar a projeção que era de 3.5 e alcança um escore de 4.0, um crescimento de 0.5 pontos no escore, no ano de 2011 a projeção foi de 3.9 e a escola decline seu escore em 0.1 pontos, mas se manteve com o escore que foi projetado para aquele ano.

No ano de 2013, a projeção era de 4.2 e a escola mantém seu crescimento exponencial e alcança o escore de 5.1, demonstrando uma evolução de 0.9 em sua nota, no entanto em 2015 o escore projetado era de 4.5 e a escola continuou evoluindo, ao contrário, ela alcança um escore de 4.1, o qual foi inferior ao projetado para aquele ano.

Em 2017, a escola demonstrou uma significativa recuperação, pois o escore projetado foi de 4.8 e a escola ultrapassou a projeção em 0.8 pontos e alcançou um escore de 5.6, este crescimento se manteve em 2019, sendo evidenciado através do escore alcançado de 6.2, o qual ultrapassou a projeção que era de 5.1, ou seja, uma evolução de mais de 1.1, mas este crescimento não se manteve em 2021/2022. Embora a escola tenha conseguido ultrapassar a nota projetada para aquele ano, não se pode afirmar que tenha ocorrido uma evolução comparada com os demais anos, pois neste ano a escola ultrapassou a projeção em apenas 0.1 ponto, para aquele ano.

4.2 O Programa Tempo de Aprender segundo gestoras escolares

Inicialmente, faz-se necessário salientar que as gestoras de ambas as escolas afirmaram que o Programa "Tempo de Aprender" foi apresentado em suas respectivas escolas por meio da iniciativa da Secretaria de Educação Municipal (SEDUC) de Campina Grande. Elas também ressaltam que o programa foi bem recepcionado pelas docentes das escolas e que elas consideram que o programa oferece suporte e apoio pedagógico aos alunos(as) com dificuldades de aprendizagens, especificamente, no processo de ensino e aprendizagem em leitura e escrita.

Nesta perspectiva, destacamos as respostas das gestoras ao se referirem as expectativas referentes ao programa e se estas foram atendidas.

Gestora da escola A - R: As expectativas foram atendidas em partes, pois o programa veio num momento propício, mas a quantidade de dias para os alunos participarem acho insuficiente.

Gestora da escola A - R: De que houvesse um reparo nas lacunas nos processos de alfabetização dos alunos e um impulso naqueles que estavam estagnados.

As respostas obtidas revelam divergência de resposta entre as gestoras das escolas A e B, pois, a gestora da escola A afirma que as expectativas foram atendidas em parte. Ela destaca que o programa chegou em um momento propício, indicando a necessidade de intervenção e apoio na área de alfabetização. No entanto, a gestora expressa uma preocupação em relação à quantidade de dias que se desenvolvem as atividades do Programa, dando a entender que os dias que o(a) assistente de alfabetização são insuficientes. Essa observação sugere que a gestora da escola A reconhece os benefícios do Programa, mas também ressalta que há necessidade de uma maior extensão do Programa para proporcionar um impacto mais significativo nas aprendizagens dos (as) alunos(as).

Já a gestora da escola B diz que as expectativas em sua escola estavam concentradas em reparar as lacunas dos processos de alfabetização dos alunos e também promover reforços pedagógicos para os (as) alunos(as) que estavam estagnados no processo de ensino e aprendizagem. Não é especificado se essas expectativas foram atendidas, mas a menção desses sugere que a gestora não reconhece que os objetivos foram alcançados, embora ressalte a importância do programa em abordar as necessidades específicas de aprendizagem dos(as) alunos(as) e fornecer um impulso adicional para aqueles que estão enfrentando dificuldades de aprendizagem.

Considerando as respostas, é possível identificar que as gestoras das escolas A e B consideram a relevância do programa e que, elas expressam suas expectativas relacionadas ao reparo de lacunas na alfabetização e ao impulso no desempenho dos alunos. No entanto, a gestora da escola A destaca a questão da quantidade de dias disponíveis, indicando que o programa poderia alcançar os resultados perspectivados se fosse ampliado o número de dias do assistente de alfabetização na escola.

Em se tratando do tempo de implementação do “Tempo de Aprender” nas duas escolas, as gestoras responderam que as atividades do Programa foram iniciadas em 2022, há aproximadamente 18 meses, o que explica as expressões das gestoras “num momento propício” e “reparo nas lacunas nos processos de alfabetização”, deixando implícito que existia uma preocupação atípica, provavelmente evidenciada pelo momento de pós-pandemia da Covid-19.

Ao serem indagadas a respeito das atividades realizadas pelos (as) assistentes de alfabetização do Programa as gestoras responderam:

Gestora da escola A - R: Atividades voltadas para ajudar os alunos que ainda não estão alfabetizados, atividades de leitura e escrita, usando também jogos de forma lúdica.

Gestora da escola B - R: Aulas de reforço, suporte às turmas e principalmente aos alunos com maiores dificuldades.

De acordo com as respostas das gestoras, observamos que as intervenções são variadas, o que demonstra certa liberdade do(a) assistente de alfabetização em relação à equipe pedagógica da escola para desenvolver suas próprias estratégias e atividades de acompanhamento das crianças neste Programa. Porém, as atividades foram estritamente concentradas no processo de leitura e escrita, embora o programa perspective também a alfabetização matemática.

Quando as gestoras foram perguntadas a respeito da formação continuada perspectivada pelo programa Tempo de Aprender, elas foram unânimes em afirmar que:

Gestora da escola A - R: Não, a formação que há é para as meninas que aplicam o programa na escola.

Gestora da escola B - R: Não houve nenhuma formação para os professores.

A resposta da gestora da escola A indica que a formação foi direcionada apenas para as "meninas" (assistentes de alfabetização) que "aplicam" o Programa na escola, sugerindo uma divisão entre as mediadoras do programa e as professoras da rede. Essa falta de formação específica para as professoras não é procedente, pois elas são as principais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes, pois são elas que desenvolvem as estratégias pedagógicas em sala de aula.

A ausência de formação é ratificada na resposta da gestora da escola B, a ausência de formação continuada deixa os(as) profissionais desassistidos(as), faltando suporte e capacitação adequada dos(as) profissionais para compreender e utilizar de forma efetiva as ferramentas disponibilizadas pelo programa, limitando e comprometendo o potencial do programa em melhorar o desempenho das aprendizagens das crianças em fase de alfabetização.

Embora o primeiro eixo do “Programa Tempo de Aprender” preveja a promoção de formação continuada de professores alfabetizadores, considerando as respostas das gestoras, este eixo ainda não foi efetivamente cumprido, evidenciando uma fragilidade/lacuna do programa, testificando o que Ball (2011) ressalta sobre as fragilidades das políticas públicas devido às reformulações que sofrem sem que ocorra observação e estudos que evidenciem quais metas objetivadas não foram efetivadas e o porquê não foram, pois aspectos como este pode comprometer significativamente os resultados do programa.

Quando as gestoras foram perguntadas sobre as influências do programa na prática docente, elas responderam de forma positiva, porém, não exemplificam nenhuma evidência desta influência ou até mesmo mudança ocasionada necessariamente em decorrência das atividades desenvolvidas pelo Programa. Isso pode ser conferido nas respostas a seguir:

Gestora da escola A - R: De certa forma há um incentivo na prática pedagógica das professoras, pois elas têm um suporte no programa para ajudar nas dificuldades dos alunos.

Gestora da escola B - R: Geralmente as mediadoras se unem às professoras e dessa parceria há aprendizado e cooperação para as duas.

Analisando as respostas das gestoras das escolas A e B podemos observar que elas apenas ressaltaram que o Tempo de Aprender vem fornecendo um suporte adicional para auxiliar as professoras no enfrentamento das dificuldades dos(as) estudantes em fase de alfabetização e que a interação entre as professoras regentes e as assistentes alfabetizadoras têm servido de estímulo e apoio para ambas, encorajando-as a buscar os melhores resultados em sala de aula.

As duas gestoras consideram que as assistentes do programa oferecem suporte e ajuda em sala de aula para as professoras. Outro ponto a ser destacado nas respostas das gestoras é a parceria profissional que existe entre as professoras e as mediadoras do programa, o que para a gestora da escola B se transforma em uma parceria que produz aprendizado para ambas as profissionais envolvidas no processo de ensino e aprendizado.

Nesta perspectiva, indagamos às gestoras a respeito dos resultados apresentados pelo programa e pelas respostas das gestoras identificamos que elas

consideram que o programa poderia ser melhor aproveitado se fosse mais abrangente.

Gestora da escola A - R: O programa é excelente e dá resultados, mas precisava ser por mais tempo e se estender a outros anos do ensino fundamental, como também as profissionais que desenvolvem o programa junto aos alunos deveriam ser bem remuneradas, pois o valor que elas recebem é muito pouco.

Gestora da escola B - R: São resultados bem sutis, até porque as crianças do público alvo estão em processo de alfabetização, creio que esse programa fosse mais útil para crianças que não se alfabetizaram na idade certa.

As respostas de ambas as gestoras revelam certa fragilidade numa perspectiva de visão crítica sobre o Programa, isso pode ser constatado através das observações e sugestões realizadas por elas acerca das ações do Programa. Embora as gestoras tenham pontuado as possíveis lacunas do Tempo de Aprender, elas também não desconsideram os efeitos produzidos ainda que estes tenham sido evidenciados de forma sutil, deduzimos está relacionado com a brevidade das atividades do Programa, como também do contexto pós-pandêmico, pelo qual todo o sistema educacional brasileiro foi impactado negativamente.

Diante do exposto, é importante que haja estudos para apontar estas possíveis lacunas, com o objetivo de fomentar discussões e reformulações nas ações do Programa, tendo como ponto de discussão e análise os efeitos de primeira ordem perspectivados em sua formulação (BALL, 2011).

A gestora da escola A ressalta aspectos relevantes que merecem destaque, como o fator tempo, a ampliação do público alvo e a remuneração dos(as) assistentes de alfabetização do programa. Estes fatores são extremamente relevantes, tendo em vista que o programa foi formulado para atender especificamente estudantes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, porém, a gestora evidencia que estudantes das demais séries do Ensino Fundamental I ainda não completaram o processo de alfabetização na idade estimada/certa como demanda a BNCC (2018) e, por isso, acabam abandonando a escola, ou, não aprendendo de forma significativa os demais conteúdos curriculares das séries subsequentes.

Na verdade, o problema se acentuou na pandemia e pós-pandemia, mas sempre existiu e vai existir desafios no processo de alfabetização, que é o processo de apropriação da leitura e escrita.

A retomada das aulas presenciais no contexto atual pós-pandêmico evidenciou vários desafios para todo o sistema educacional brasileiro, um destes desafios está diretamente relacionado ao processo de alfabetização, visto que para muitos(as) estudantes nesta fase de ensino não estão conseguindo se apropriar adequadamente dos conhecimentos por não possuírem fluência na leitura e na escrita, tendo em vista que não foram alfabetizados na idade/série correta.

Portanto, é extremamente necessário que se discuta a ampliação do público alvo, a permanência do(a) assistente de alfabetização em horário integral nas escolas e se possível que as atividades desenvolvidas do Programa sejam no horário oposto ao que os(as) estudantes estejam matriculadas, visto que, os(as) estudantes ao se ausentar da sala de aula para as intervenções pedagógicas eles(as) podem estar perdendo explicações de atividades importantes para construção de novas aprendizagens. Além de causar estranhamento entre os demais colegas, podendo assim reforçar estereótipos do(a) estudante que não consegue aprender, embora o tempo de atendimento seja apenas de 3 horas semanais divididas em três encontros, essas questões precisam ser discutidas.

No questionário endereçado aos(as) profissionais da educação (gestoras e professoras) não foi perguntado a quantidade de dias e horas das atividades realizadas pelos(as) assistentes de alfabetização junto os(as) estudantes. No entanto, a partir das observações *in loco* realizadas no campo de estágio dos componentes curriculares Estágio supervisionado IV e V no 7º e 8º semestres, durante o período de 19 de outubro à 09 de novembro de 2022 e, de 30 de março à 01 de junho de 2023, ambos em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I, porém em escolas diferentes da rede pública municipal de ensino da cidade de Campina Grande-PB, constatamos que as atividades do programa eram desenvolvidas simultaneamente ao horário das aulas regulares e que os atendimentos pedagógicos aconteciam por aproximadamente 1h por dia.

Observou-se também que as assistentes geralmente atendiam os(as) estudantes em duplas ou grupo composto de três estudantes por vez que as assistências pedagógicas ocorriam por três vezes por semana e de forma personalizada às necessidades dos(as) estudantes, considerando o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante.

Em se tratando do local que as atividades ocorriam, foi observado que o local variava a cada aula, de modo que algumas vezes as atividades eram realizadas em

sala de aula regular e em outras os(as) estudantes eram conduzidas para outro espaço na escola, como biblioteca ou sala de AEE. Entretanto, quando o atendimento ocorria dentro da sala de aula regular, as assistentes do “Tempo de Aprender” atuavam como auxiliar das professoras regentes e passavam a auxiliar os(as) estudantes nas resoluções das tarefas de classe propostas pela professora.

Em se tratando da remuneração dos profissionais vinculados ao programa, é importante ressaltar que eles(as) recebem uma bolsa/auxílio de R\$ 300,00 (trezentos reais) para despesas de transporte e alimentação, estando previsto na Lei nº 9.608/1998, como sendo um trabalho voluntário, sem vínculo empregatício, o qual não gera encargos trabalhistas, previdenciários entre outros. O que acaba por evidenciar que a educação no Brasil ainda é considerada como sendo uma questão de menor importância, em detrimento, por exemplo, da economia, do desenvolvimento industrial e do mercado.

Ao responderem à pergunta relacionada às percepções dos pais/responsáveis em relação às aprendizagens das crianças, as gestoras afirmaram que eles dizem conseguir identificar os avanços.

Gestora da escola A - R: Alguns comentam sim sobre o avanço do filho, na leitura e escrita.

Gestora da escola B - R: Alguns pais percebem e relatam avanços no processo de alfabetização dos filhos, mas é um caso ou outro, atualmente a maioria das famílias são negligentes ao acompanhamento da educação dos filhos.

A resposta da gestora da escola A indica que alguns pais compartilham os avanços das aprendizagens na leitura e escrita das suas crianças. Sugerindo um maior envolvimento destes responsáveis na vida escolar de suas crianças. É importante destacar que esse compartilhamento de informações entre pais/responsáveis e educadores é de fundamental relevância para a tomada de decisões assertivas. No entanto, a resposta da gestora da escola B é mais crítica e revela uma realidade preocupante em sua escola, pois afirma que alguns pais/responsáveis percebem e relatam avanços no processo de alfabetização de suas crianças, mas destaca também que essa é a exceção, não a regra. Ela aponta que a maioria das famílias são negligentes e não acompanham o desenvolvimento das aprendizagens de suas crianças.

A situação revelada pela gestora da escola B demonstra sua preocupação e expõem sua percepção a respeito da importância fundamental da parceria entre escola e famílias no processo de aprendizagem. A participação ativa e frequente dos pais/responsáveis é indispensável para o sucesso escolar das crianças em fase de alfabetização, visto que elas estão em fase de pleno desenvolvimento e por isso ainda não desenvolveram plenamente a autonomia para estudarem sozinhas.

Desse modo, são imprescindíveis a presença constante e o comprometimento dos pais/responsáveis na vida escolar das crianças, dando suporte emocional, criando uma rotina de estudos, separando um ambiente adequado e favorável que estimule a realização das atividades propostas, todos estes aspectos e ações contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças que estão em fase de alfabetização.

No entanto, a realidade descrita pela gestora da escola B aponta para um cenário em que a negligência no acompanhamento educacional dos filhos é predominante. Isso pode ser resultado de diversos fatores, como falta de tempo dos pais devido às demandas do trabalho, falta de conhecimento e escolaridade, desafios socioeconômicos ou até mesmo falta de conscientização, orientação e comunicação entre os pais/responsáveis e a escola.

Diante dessa realidade problemática é indispensável que a escola busque desenvolver estratégias para promover e incentivar o envolvimento dos pais/responsáveis no processo educacional das suas crianças, criando por exemplo canais de comunicação entre a escola e os pais/responsáveis através da realização de reuniões periódicas para orientar os pais sobre como apoiar suas crianças em casa na realização das atividades escolares. É relevante que haja o desenvolvimento de programas/palestras e outras iniciativas que convidem os pais/responsáveis para conhecerem mais de perto a rotina escolar, visando conscientizá-los da importância da participação ativa deles(as) na vida escolar de seus (as) filhos (as) fortalecendo a parceria entre famílias e escola.

No questionário solicitamos que as gestoras indicassem pontos positivos e também os limites do “Tempo de Aprender” e obtivemos as respostas seguintes:

Gestora da escola A - R: Como já citei acima, os pontos fortes são: o programa dar resultado sim, as crianças gostam e tem interesse em participar, as professoras ficam estimuladas por ter a ajuda do programa em auxiliar nas dificuldades dos alunos; os pontos fracos são: a quantidade de dias, que ampliasse o programa para outras

turmas, e a remuneração das meninas que participam e aplicam o programa é muito pouco.

Gestora da escola B - R: Ponto forte: Uma pessoa para auxiliar no processo de alfabetização. Ponto fraco: Precarização do trabalho docente, haja vista que as mediadoras são vistas como prestadoras de um serviço voluntário e recebem apenas uma ajuda de custo.

As opiniões das gestoras revelam aspectos importantes que devem ser considerados. Segundo a gestora da escola A, os pontos fortes do programa incluem a efetividade em alcançar resultados positivos, o interesse das crianças em participar das atividades do projeto e o estímulo que proporciona às professoras ao receberem apoio na superação das dificuldades dos alunos. No entanto, alguns pontos fracos foram identificados, como a restrição da quantidade de dias em que o programa é oferecido, limitando seu alcance a apenas algumas turmas. Além disso, a remuneração das mediadoras, responsáveis por aplicar o programa, é considerada insuficiente.

Por sua vez, a gestora da escola B destaca também como ponto forte do programa a presença de mais um profissional para auxiliar no processo de alfabetização. No entanto, ela relaciona o ponto fraco como sendo à precarização do trabalho docente, evidenciado pelo fato de as mediadoras serem tratadas como prestadoras de um serviço voluntário e receberem apenas uma ajuda de custo. A precarização do trabalho docente pode ser agravada quando os profissionais são tratados como voluntários, recebendo uma ajuda de custo de R\$ 300,00 (trezentos reais) por mês, com carga horária de 10h semanais se estiver atendendo em uma escola considerada vulnerável, mas se estiver atendendo em uma escola não vulnerável, o assistente receberá R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês com carga horária de 5h semanais.

Esta remuneração ou ajuda de custo é considerada por muitos profissionais da educação como sendo insuficiente/irrisória para não dizer vexatória considerando os altos custos gastos com transporte, alimentação, vestuário entre outros itens necessários para sobreviver dignamente no país. A insuficiente remuneração nesse aspecto pode comprometer a qualidade dos serviços prestados, a continuidade das ações pedagógicas, ressaltando a desvalorização dos profissionais envolvidos no Programa.

Considerando os índices de desempenho atestados pelo IDEB das escolas A e B de 2007-2022, as unidades escolares vem evoluindo de forma considerável,

demonstrando que os objetivos perspectivados para a melhoria da educação estão sendo alcançado, deste modo é importante destacar que o Tempo de Aprender ao ser implementado torna-se ferramenta valorosa para o enfrentamento dos desafios amplificados pela Pandemia do Covid-19.

Embora a implementação do “Tempo de Aprender” seja recente com aproximadamente, seus efeitos foram destacados pelas gestoras participantes da pesquisa, de forma que as gestoras reivindicam a ampliação das atividades para as demais séries do Ensino Fundamental I e II, indicando assim que o Programa precisa contemplar de forma mais abrangentes as demandas do processo de alfabetização, tendo em vista que os(as) estudantes de outras séries também apresentam dificuldades para ler e escrever de forma fluente, a amplificação das atividades poderia beneficiar não só a consolidação das habilidades em leitura e escrita, mas poderá proporcionar maior engajamento dos(as) estudantes ao longo da escolarização.

Diante dos achados desse estudo, podemos dizer que as respostas das gestoras se apresentam como resultado sutis. Percebe-se que as gestoras não expõem uma postura mais crítica diante do programa. Além disso, uma das gestoras releva desconsiderar a alfabetização o processo acontece lentamente, de acordo com o ritmo de cada criança e isso precisa ser respeitado. Ela também afirma que os pais são negligentes na educação dos filhos, e isso depende muito da consciência dos pais e/ou dos responsáveis. É preciso ter cuidado com esse tipo de afirmação, pois a escola precisa orientar esses pais e/ou responsáveis e não os criticar.

De acordo com Albuquerque e Boto (2021), as práticas adotadas no Programa Tempo de Aprender (2020) parecem ignorar as pesquisas científicas realizadas ao longo da história da educação no Brasil. Além disso, essas práticas não levam em consideração os professores, que são sujeitos fundamentais no processo educacional, com sua formação inicial e continuada e suas experiências nas salas de aula.

Ao desconsiderar as pesquisas científicas brasileiras sobre alfabetização e negligenciar o papel da Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf), a Secretaria de Alfabetização (Sealf) tem buscado referências teóricas e metodológicas em outros países. Por meio da Política Nacional de Alfabetização (2019) e do Programa Tempo de Aprender (2020), tem sido promovida a adoção de um método fônico, que já surgiu

no Brasil em 1855 e agora retorna com a mesma proposta de ser a solução para o analfabetismo no país (KAPPI; MELLO, 2022).

Ao optar por essa abordagem metodológica baseada em uma matriz sintética, busca-se simplificar um processo multifacetado, que envolve uma série de questões complexas. Entre elas, estão as demandas históricas dos professores em relação à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, melhores condições de trabalho e salários, redução do número de alunos por turma, ampliação da jornada escolar, mais oportunidades de formação continuada e maior investimento em materiais didáticos, livros, bibliotecas e salas de leitura (SANTOS; LUCIO, 2023).

Ainda segundo Albuquerque e Boto (2021), o Programa Tempo de Aprender, criado pela Secretaria de Alfabetização, tem como objetivo apoiar e valorizar professores e gestores das redes públicas de ensino, especificamente no último ano da pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua missão é ensinar gerações de cidadãos a ler e escrever. Com o intuito de corrigir o curso das políticas públicas de alfabetização no país, o programa resgata o modelo imperial baseado nas ideias do linguista português António Feliciano de Castilho, que, em 1855, defendeu o método fônico como solução para o "mal" do analfabetismo, difundindo-o na corte brasileira.

O Programa Tempo de Aprender anuncia a utilização de práticas integradas, de atividades genuínas de leitura e escrita com palavras contextualizadas, porém observa-se a utilização de frases artificiais, prontas e acabadas. Não deixando espaço para a produção de textos pelos próprios alunos, é relegada a um segundo plano a vontade de ler, tentar escrever, buscar significados, entrar em contato com diferentes textos impressos e materiais que encontram em seu cotidiano. Para se tornar alfabetizado, o Programa reduz o processo ao ato mecânico de decodificar, haja vista que o "alfabeto é dotado de um conjunto de regras para que se transite entre os domínios dos sons falados e dos grafemas impressos.

Como explicita claramente Soares (2018), as nuances que envolvem a alfabetização estão para além da adoção de uma marcha sintética ou analítica; logo, esse viés reducionista que a atual pasta da Secretaria de Alfabetização tem adotado vai na contramão das pesquisas científicas nacionais e internacionais. Enfim, tal programa e suas implicações precisam ser melhor investigadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo foram explorados aspectos como a concepção de políticas públicas educacionais no Brasil estabelecidas para promover a qualidade da educação, tendo como parâmetro a formação continuada de professores e profissionais da educação. No que se refere ao objeto de estudo deste trabalho, sendo este o Programa Tempo de Aprender, buscamos conhecer aspectos importantes, referente à adesão do programa pelas escolas, a partir da percepção de gestores das escolas atendidas pelo Programa.

O trabalho se fundamenta na análise das políticas públicas educacionais e tem por objetivo geral descrever o que pensam gestores de escolas públicas municipais sobre o Programa “Tempo de Aprender” do Governo Federal para a recomposição das aprendizagens de crianças, matriculadas em escolas públicas do município de Campina Grande. Especificamente, tem como objetivos: Verificar o que pensam gestoras de escolas públicas municipais de Campina Grande – PB, a respeito da formação continuada perspectivada pelo programa Tempo de Aprender, bem como sobre as influências do programa na prática docente, e conhecer as expectativas e resultados percebidos por gestoras de escolas públicas municipais de Campina Grande – PB referentes ao programa Tempo de aprender no cotidiano de suas escolas.

Pesquisar o Programa Tempo de Aprender sob a perspectiva das gestoras das escolas municipais foi extremamente significativo para podermos conhecer de forma efetiva as opiniões de profissionais que estão diretamente envolvidas com as atividades desenvolvidas pelo o Programa, considerando a brevidade do programa, o qual foi implementado basicamente no mesmo período da reabertura das escolas e a retomada das aulas presenciais.

Neste estudo consolidamos a ideia de que alfabetização e letramento vão além das habilidades básicas de leitura e escrita, enfatizando a dimensão sociocultural da linguagem escrita. Essa abordagem convida os professores e gestores a repensarem suas práticas, promovendo ambientes educacionais mais significativos e inclusivos, nos quais os alunos possam se engajar criticamente com a leitura e escrita, desenvolvendo-se como sujeitos letrados.

Através da pesquisa e das observações *in loco* foi possível comprovar que todo sistema educacional municipal está sendo desafiado a se reinventar, para desenvolver estratégias diversificadas a fim de atender as demandas que surgem a cada dia no processo de alfabetização dos(as) estudantes. Porém, na prática as abordagens e práticas precisam melhorar no sentido de ampliar as concepções de alfabetização e de letramento.

A pesquisa nos possibilitou verificar que nas escolas pesquisadas as professoras alfabetizadoras consideram que o Tempo de Aprender é uma ferramenta de apoio pedagógico indispensável, tendo em vista que as escolas municipais pesquisadas estão buscando diminuir a cada dia os prejuízos nas aprendizagens dos(as) estudantes em processo de alfabetização, provocado pelo o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto. No entanto, é relevante reforçar as reivindicações das gestoras no que diz respeito à ampliação das atividades do Tempo de Aprender para as demais séries do Ensino Fundamental I e II, tendo em vista que eles(as) também foram prejudicados pelos efeitos da pandemia e necessitam ser atendidos em suas necessidades educacionais.

De modo geral podemos dizer que o Programa não atingiu seus objetivos, mas as respostas das gestoras apontam que o Tempo de Aprender se configura de forma concreta nas escolas pesquisadas por meio do desenvolvimento das atividades dos(as) assistentes de alfabetização do programa, tendo em vista que estes(as) profissionais tornaram-se dentro do espaço escolar um importante suporte para os(as) professores(as) alfabetizadores, oferecendo reforço escolar para os(as) estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, segundo as gestoras.

Cabe destacar que o Programa foi pensado e elaborado sem a participação dos atores da sala de aula, no caso os professores e professoras, estes aparecem como meros executores ou até mesmo ficam a margem do processo. Além disso, a Pesquisa evidenciou alguns pontos desfavoráveis do Tempo de Aprender mencionados pelas gestoras, um deles está relacionado a formação continuada para as professoras alfabetizadoras, a restrição de dias ofertados e também do público alvo para participar do Programa se beneficiando das intervenções pedagógicas com os(as) estudantes e a remuneração das mediadoras contratadas pelo Programa.

Embora na descrição do MEC o Programa Tempo de Aprender estipule a formação de professores como seu primeiro eixo, as gestoras que participaram da pesquisa informaram que a formação até o presente momento da pesquisa era

disponibilizada apenas as assistentes de alfabetização do Programa, isso influencia diretamente nos resultados do processo de ensino e aprendizagem, pois a formação continuada é extremamente necessária para que as(os) professoras(es) possam se apropriar das novas tecnologias de ensino.

Em relação à limitação da quantidade de dias e a restrição do público alvo do Programa, entendemos que esse é um dos pontos que pode ser considerado como impedimento pelo qual ainda não se evidenciou de forma mais significativa a evolução nas aprendizagens dos(as) estudantes. A remuneração das (os) assistentes do Programa Tempo de Aprender é outro ponto crítico, o qual acarreta na precarização e desvalorização profissional da categoria, embora a prestação dos serviços seja considerada pelo MEC como sendo voluntária, o valor atribuído aos prestadores (as) é insuficiente para custear gastos básicos com transporte e alimentação. Identificamos também pelas opiniões das gestoras participantes da pesquisa, que elas consideram que a carga horária de atividades desenvolvidas pelos(as) assistente do Programa nas escolas é insuficiente para se alcançar os resultados perspectivados no tempo estimado pelo Tempo de Aprender.

Portanto, é importante identificar e ressaltar as reivindicações das participantes da pesquisa, considerando que estas profissionais trabalham diretamente com o público alvo do Programa Tempo de Aprender tendo como objetivo propor discussões para que as políticas públicas educacionais sejam avaliadas de forma contínua levando em consideração os resultados evidenciados no contexto da prática e especificamente no campo de ação que é a escola, a fim de identificar as possíveis lacunas para assim realizar as reformulações necessárias para poder de forma significativa alcançar os efeitos que foram prescritos em sua formulação.

Além disso, o presente estudo também possibilitou perceber que não podemos descartar o processo de construção histórica das políticas públicas educacionais no Brasil, bem como o fato de que as crianças formulam hipóteses sobre a escrita que devem ser consideradas em seu processo de aquisição da linguagem escrita. Os projetos de ensino da leitura inicial devem estar alinhados com os avanços no conhecimento sobre o ensino dessas habilidades, algo que tem sido negligenciado na atual política de alfabetização do Brasil. Assim, é fundamental levar em conta a produção científica que, há décadas, tem se dedicado a estudar esse assunto no Brasil. Ao fazer isso, será possível olhar para o futuro com confiança e esperança,

com base em um embasamento sólido de conhecimento e práticas educacionais efetivas.

Por fim, é necessário que o programa "Tempo de Aprender", juntamente com todas as suas ações, seja mais investigado e analisado para compreender sua eficácia, ou não, nas escolas brasileiras, levando em consideração a especificidade do ensino público, gratuito, laico e democrático. É importante realizar uma análise aprofundada para avaliar se esse programa atende às necessidades e demandas do contexto educacional do país, garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ABAD, A. Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos, de Leonardo Secchi. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v.2, n.2, Dezembro, pp. 168-175, 2014.

ALBUQUERQUE, S. L.; BOTO, C. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021021, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1125. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/1125>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ALMEIDA, N. C.; SERAFIM, L. C. B.; TAVARES, A. C. Projeto Trilhar: a alfabetização e os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 1, p. 137-143, 2022.

ARCE, A. O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário! **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 379-403, 2008.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BALL, S; J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BASSO, F. V.; RODRIGUES, C. G. Avaliação da Alfabetização. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 8, 2023.

BERTONI, F. H. B. **Judicialização: o reflexo no Orçamento Público Municipal**. Editora Dialética, 2021.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CEB 2/99. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000. Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. **Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)** – Lei nº 8.742, de 7 de 1993. Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção do Adolescente Trabalhador.

BRASIL. Decreto nº 9.099/2017 - **Dispõe sobre o PNLD**. Resolução 42/2012 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.

BRASIL. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. 2019a. Diário Oficial da União, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019a. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/697347146/decreto-9765-19>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília: MEC/SEB, 2012 a.10p.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** - IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua-PNAD Contínua. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=destaques>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **PNE - Plano Nacional de Educação**. Disponível

em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro. **Programa Mais Alfabetização**. Brasília-DF, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 20 de março de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015.72p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília. MEC, SEALF. 2019b, 54p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso: 02 jul. 2023.

BRASIL. Portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 21.02.2020, Edição 37, seção 1, p. 69, 2020.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012b. Brasília: 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012b. Diário Oficial da União, 05.06.2012.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do Formador. Brasília: MEC/SEF, 2001.221p.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 2/2020-CEDF. **Estabelece normas e diretrizes para a educação básica do sistema de ensino do Distrito Federal**. Brasília,2021.

BRASIL. Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**.

BRASIL. Saeb. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020.

BUCCI, M. P. D.; SOUZA, M. S. de. A abordagem Direito e políticas públicas: temas para uma agenda de pesquisa. **Sequência (Florianópolis)**, v. 43, 2022.

CAGLIARI, L. C. Um projeto de alfabetização. In: **Série Educar - Volume 30 - Metodologias e Ferramentas**. Belo Horizonte, MG: Poisson, 2020. p. 17-25. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sarlene-Souza/publication/340384060_Caminhos_metodologicos_nas_pesquisas_educacionais_Um_olhar_para_abordagem_quantitativa_em_teses_de_doutorado/links/5f2038a9299bf1720d6ad790/Caminhos-metodologicos-nas-pesquisas-educacionais-Um-olhar-para-abordagem-quantitativa-em-teses-de-doutorado.pdf#page=17. Acesso em: 19 maio 2021.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização**: o duelo dos métodos. Texto transcrito da apresentação oral feita no Fórum Permanente de Desafios do Magistério. Centro de Convenções da Unicamp, 15 de março de 2006. Campinas, SP. Disponível em: https://d308b9db-0270-4c5c-af2f-ca8a1956be40.filesusr.com/ugd/d13a99_25feef969da84d0aa34c90bff3bb4ffc.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

CAMPINA GRANDE. **Matriz de referência do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem** (Sama). Seduc, 2018.

CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 66–73, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29528. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 9 abr. 2023.

FARAH, M. F. S. Teorias de Políticas Públicas. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 631-665, set./dez. 2021.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Rev. Escola Abril**. Brasil, jun. 2013. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder** (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Graal, 2000. (Original publicado em 1979)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALVÃO, É. R. de S. **Política Nacional de Alfabetização: conformidades e insurgências entre vozes discursivas**. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

GIANEZINI, K. et al. **Políticas Públicas: definições, processos e constructos no século XXI**. Revista de Políticas Públicas, vol. 21, núm. 2, pp. 1065-1084, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2020.

GUIMARÃES, J. R. S.; JANNUZZI, P. M. Indicadores sintéticos no processo de formulação e avaliação de políticas públicas: limites e legitimidades. **Anais**, p. 1-18, 2016.

HOWES NETO, G. **Políticas Públicas: Dos conceitos à sua impossibilidade na gramática do capital**. Perspectivas em Políticas Públicas, Vol. XIII, Nº 26, mai/ago 2020.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2011.

JORGE, I. R. de. Processo de elaboração normativa e políticas públicas: a visão jurídico-institucional da política de formação de professores da educação básica. **Rei - Revista Estudos Institucionais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1003–1043, 2019. DOI: 10.21783/rei.v5i3.438. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/438>. Acesso em: 13 jul. 2023.

KAPPI, R. G. A.de M.; MELLO, D. T. de. O tempo de aprender e os embates políticos e conceituais. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, p. 269-283, 2022.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, cap. 10, p. 249-248.

LOTTA, G. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, p. 11-38, 2019.

LOWI, T. **American Business**, Public Policy, Case Studies and Political Theory", World Politics,16: 677-715, 1964.

LOWI, T. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, 32: 298-310, 1972.

LYNN, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S; TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, cap. 6, p. 143-172.

MELAZZO, E. S. Problematizando o conceito de Políticas Públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Tópos** V. 4, N° 2, p. 9 - 32, 2010.

MENEZES, E. T. de. **Verbetes Profa** (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em 02 jul 2023.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, p.329-410, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782010000200009>.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas Públicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OUVERNEY, A. M. Relações Estado, sociedade e mercado subjacentes aos padrões de organização estatal e o futuro da reforma administrativa. **Cadernos EBAPE**. BR, Rio de Janeiro, RJ, v. 3, n. 2, p. 1 a 7, 2005. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/4924>. Acesso em: 9 abr. 2023.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986

RAED, S. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, Vol. VII, Nº 13, p. 121-146, jan/jun, 2014.

SANTOS, A. Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Edufba, 2020.

SANTOS, T. C.; LUCIO, E. O. Pelo olhar do Miriti: tempo de aprender e concepções de alfabetização e leitura e suas implicações pedagógicas. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e14931-e14931, 2023.

SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. 2 v.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 472 p.

SECCHI, L.; COELHO, F.; PIRES, V. **Políticas Públicas: Conceitos, Casos Práticos, Questões de Concursos–3a edição**. Cengage Learning, 2020.

SILVA, S. C. V.; FERREIRA, V. S.; BOEING, R. F. R. As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil: continuidades e descontinuidades. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020057-e020057, 2020.

SOARES, M. Letramento. **Diário do grande ABC**, v. 29, p. 3, 2003a.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998.

SOARES, M. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004. nº 25, 26º Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, Out., 2003b.

SOUSA, N. F. de. O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualização a geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.

SOUZA, A. C.; GIOVANI, F. As linguísticas da alfabetização para muito além do saber ler e escrever. **Fórum Linguístico**, v. 20, n. 1, 2023.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e subáreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães. São Paulo, 2003.

SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A. Uma breve reflexão do percurso das políticas públicas educacionais no Brasil: em foco a formação continuada. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 94–107, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.8654. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8654>. Acesso em: 13 jul. 2023.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 13 jul. 2023.

UNICEF. **Covid-19**: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). 24 de janeiro de 2022. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO

Este questionário foi o instrumento utilizado para coletar os dados da pesquisa, foi destinado a professores/as e gestores/as de escolas públicas da rede municipal da cidade de Campina Grande no Estado da Paraíba. A pesquisa se caracterizou como estudo de caso referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo como objeto de estudo o programa do Governo Federal “Tempo de Aprender”.

PERFIL PROFISSIONAL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

Idade: Formação:

Instituição formadora:

Tempo de serviço na rede pública:

Tempo de atuação no cargo:

Vínculo Empregatício: efetivo() Prestador de Serviço()

Tempo de serviço na rede privada:

Instituições nas quais já trabalhou:

Funções que já exerceu em escolas:

Tempo de atuação no magistério?

Qual turma/série que leciona:

DADOS SOBRE A ESCOLA

Características da escola

1) Nome da escola?

2) Em que área geográfica está localizada?

3) Quantos alunos estão matriculados na escola (por turno)?

4) Qual é o nível de ensino ofertado (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e em quais turnos?

5) Há quanto tempo a escola está em funcionamento?

6) Quantas turmas?

7) Quantos funcionários, incluindo o quadro docente?

PERGUNTAS RELACIONADAS AO PROGRAMA “TEMPO DE APRENDER”

1) Como o Programa “TEMPO DE APRENDER” chegou à escola?

() pela escola () pelos professores () pela diretoria/ secretaria de ensino

() pela Internet / meios de comunicação () outros

2) Como o Programa foi recepcionado pelo corpo docente da escola? Houve resistência ou os docentes consideraram o programa como mais uma ferramenta de apoio pedagógico?

3) Quais eram as expectativas referentes ao programa? As expectativas foram atendidas?

4) Há quanto tempo a escola está desenvolvendo o Programa Tempo de Aprender?

5) Quais as principais atividades desenvolvidas por meio do Programa na escola? Por favor, dê-nos exemplos concretos de tais atividades.

6) O que dizem as professoras ao implementarem as estratégias do Programa em sala de aula? Elas gostam? Por quê?

- 7) Foi relatado pelas professoras algum tipo de desafio durante a implementação do Programa? Como estes desafios foram encarados?
- 8) A gestora ou professora poderia exemplificar alguma prática eficaz desenvolvida durante a participação no Programa Tempo de Aprender?
- 9) As professoras observaram alguma melhoria no desempenho dos alunos após a implementação do Programa? Quais?
- 10) Quais aspectos do Programa têm sido mais eficazes para melhorar o aprendizado dos alunos?
- 11) As professoras observam alguns impactos positivos no engajamento (interesse) dos alunos em relação ao Programa? Quais são estes impactos?
- 12) O Programa influenciou a prática pedagógica das professoras? Houve algum tipo de mudança? Quais? Como podem ser observadas tais mudanças?
- 13) Em relação à formação continuada para os professores/as, foi disponibilizado algum tipo de treinamento ou suporte adicional relacionado ao Programa? Se sim, esses recursos foram úteis? Por quê?
- 14) Considerando a brevidade do Programa, como você avalia os resultados do Programa Tempo de Aprender?
- 15) Em relação aos pais ou responsáveis pelos alunos/as, é possível compartilhar algum tipo de retorno que a escola tenha recebido dos pais ou responsáveis a respeito do trabalho desenvolvido através do Programa Tempo de Aprender?
- 16) Em sua opinião quais os pontos fortes e fracos do Programa?
- 17) Com base em sua experiência pessoal, o que poderia ser aprimorado no Programa Tempo de Aprender?