



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



VALDIR APARECIDO VIANA

DISPOSITIVOS CURRICULARES DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO:  
REGULARIDADES OU DESCONTINUIDADES?

VITÓRIA DA CONQUISTA–BA  
2025

VALDIR APARECIDO VIANA

DISPOSITIVOS CURRICULARES DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO:  
REGULARIDADES OU DESCONTINUIDADES?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.  
Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira

V668d

Viana, Valdir Aparecido.

Dispositivos curriculares da política de alfabetização: regularidades ou  
descontinuidades? / Valdir Aparecido Viana, 2025.

145f.

Orientador (a): Dr. Reginaldo Santos Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da  
Conquista, 2025.

Inclui referências F. 141 - 145

1. Políticas de alfabetização. 2. Poder-saber. 3. Subjetivação. 4.  
Dispositivos curriculares. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. Universidade  
Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação  
– PPGED. III. T.

Catálogo na fonte: **Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

VALDIR APARECIDO VIANA

DISPOSITIVOS CURRICULARES DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO:  
REGULARIDADES OU DESCONTINUIDADES?

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED-UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>o</sup> Dr Reginaldo Santos Pereira  
(Orientador)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiane Brolo  
(Examinadora Externa/UNIR)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edmacy Quirina de Souza  
(Examinadora Externa)

*Dedico esta caminhada...*

*A Deus, que é princípio e destino, fonte inesgotável de força e sabedoria, cuja luz me guiou nos momentos de dúvida e renovou minha esperança nas encruzilhadas da vida. Ao meu pai Antônio José, in memoriam, presença eterna em minhas memórias e inspiração silenciosa em meus passos, que, mesmo na ausência, segue sendo farol e alicerce na construção dos meus sonhos. À minha mãe, Ana Maria, cujo amor incondicional, ternura e força inspiraram em mim a resiliência necessária para seguir adiante. Sua presença sempre foi um refúgio e um impulso. À minha família, que, de forma direta ou sutil, teceu comigo essa trajetória, seja com gestos de apoio, palavras de incentivo ou simplesmente acreditando que cada degrau dessa escalada valia a pena. A vocês, que são parte da essência do que sou e do que busco construir, dedico cada linha, cada reflexão e cada conquista deste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

A pesquisa é um caminhar entre palavras, ideias e encontros. Não se constrói sozinha, mas em diálogos, trocas e afetos que tecem o fio da nossa trajetória. Este trabalho é fruto de um percurso marcado pela curiosidade, pela inquietação e, sobretudo, pelo compromisso com a educação.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, farol que ilumina minhas estradas, sopro que fortalece minhas asas. Nele encontro abrigo nos ventos incertos, amparo nas travessias e coragem para seguir. É Sua luz que clareia minhas perguntas, Seu sopro que sustenta minha caminhada, e é em Sua graça que repousa a missão de semear saberes e transformar vidas.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sou grato por me acolherem neste ciclo de aprendizado, onde a teoria se entrelaça à prática, e os desafios se convertem em oportunidades de reflexão.

Ao meu orientador, o professor Dr Reginaldo Pereira, que soube ser farol e ponte, guiando-me com paciência e rigor acadêmico, instigando questionamentos, provocando inquietações e ampliando minha visão sobre os dispositivos que regulam e atravessam a educação.

Aos professores do PPGE/UESB, cuja generosidade intelectual expandiu os horizontes deste estudo. Suas aulas foram como sementes lançadas ao solo fértil da pesquisa, germinando conceitos, provocando tensionamentos e fortalecendo minha escrita e meu pensamento.

Aos colegas de jornada, pelas partilhas, pelas conversas que acalmaram ansiedades e pelas trocas que enriqueceram não só o mestrado, mas a vida.

Aos meus familiares, pelo amor que não precisou de palavras para ser força e abrigo. Pelos olhares que me lembraram de que não estava só, pelas mãos estendidas nos dias de cansaço e pela paciência diante das ausências.

E às crianças, protagonistas da alfabetização, que me ensinaram que ler e escrever é também um jeito de reinventar o mundo. Seus traços hesitantes e suas palavras recém-descobertas lembram que toda pesquisa tem um propósito maior: abrir caminhos para futuros possíveis.

A todos que, de alguma forma, caminharam comigo nesta trajetória, minha mais profunda gratidão. Este trabalho carrega um pouco de cada um de vocês.

*"Entre letras e silêncios,  
a palavra se faz morada,  
e cada criança que aprende a ler  
descobre um mundo que já era  
seu."*

*(Valdir A Viana, 2025).*

## RESUMO

VIANA, Valdir A. **Dispositivos curriculares da política de alfabetização: regularidades ou descontinuidades?** Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória da Conquista: PPGEd, 2025.

O presente estudo investiga as políticas de alfabetização no Brasil a partir das regularidades e descontinuidades que marcam a implementação dos programas educacionais, com foco no estado da Bahia e, especificamente, no município de Rio do Pires. Fundamentado na perspectiva pós-crítica, o estudo mobiliza os conceitos foucaultianos de poder-saber, governamentalidade e subjetivação para problematizar como os dispositivos curriculares operam na regulação das práticas pedagógicas e na constituição de sujeitos da alfabetização. Por meio de uma análise documental, investigamos como os programas nacionais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, se articulam em nível municipal, evidenciando as tensões entre diretrizes centralizadas e adaptações locais. Os achados demonstram que a descontinuidade das políticas de alfabetização configura-se como um dispositivo de governamentalidade que, ao mesmo tempo em que disciplina os processos educativos, produz incertezas institucionais e fragmentação das práticas docentes. Além disso, a pesquisa aponta que, embora as políticas curriculares sejam apresentadas como estratégias de equidade e eficiência, elas também operam como mecanismos de regulação que limitam a autonomia dos professores e das redes de ensino. Assim, a pesquisa contribui para um debate crítico sobre os efeitos das políticas educacionais na alfabetização, evidenciando a necessidade de abordagens que transcendam a lógica da regulação e considerem a pluralidade dos contextos escolares.

**Palavras-chave:** Dispositivos curriculares. Poder-saber. Políticas de alfabetização. Subjetivação.

## ABSTRACT

VIANA, Valdir A. **Curricular devices of the literacy policy: regularities or discontinuities?** Dissertation (Master's Degree) - State University of Southwest Bahia. Department of Education, Campus I. Postgraduate Program in Education. Vitoria da Conquista: PPGEd, 2025.

This study investigates literacy policies in Brazil based on the regularities and discontinuities that mark the implementation of educational programs, with a focus on the state of Bahia and, specifically, the municipality of Rio do Pires. Based on a post-critical perspective, the study mobilizes the Foucauldian concepts of power-knowledge, governmentality and subjectivation to problematize how curricular devices operate in the regulation of pedagogical practices and in the constitution of literacy subjects. Through a documentary analysis, we investigated how national programs, such as the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), the National Literacy Policy (PNA) and the National Commitment to Literate Children, are articulated at the municipal level, highlighting the tensions between centralized guidelines and local adaptations. The findings show that the discontinuity of literacy policies is configured as a governmental device which, while disciplining educational processes, produces institutional uncertainty and fragmentation of teaching practices. In addition, the research points out that although curricular policies are presented as strategies for equity and efficiency, they also operate as regulatory mechanisms that limit the autonomy of teachers and education networks. Thus, the research contributes to a critical debate on the effects of educational policies on literacy, highlighting the need for approaches that transcend the logic of regulation and consider the plurality of school contexts.

**Keywords:** Literacy policies. Power-knowledge. Subjectivation. Curricular devices.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Igreja Matriz Senhor do Bomfim.....	299
<b>Figura 2</b> - Localização do município de Rio do Pires – Bahia.....	30

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Síntese dos resultados obtidos nos bancos de dados da CAPES e da BDTD.....	43
<b>Tabela 2</b> - Publicação de artigos encontrados por fonte e ano (2019 – 2023).....	58

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Relação de trabalhos selecionados do banco de dados da CAPES.....	46
<b>Quadro 2</b> - Seleção de trabalhos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.....	52
<b>Quadro 3</b> - Publicações na Revista Brasileira de Educação (RBE) (2019 – 2023).....	60
<b>Quadro 4</b> - Publicações do periódico Currículo sem Fronteiras (2019 – 2023).....	66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Art.	Artigo
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNAIA	Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
FUNDEFF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPE	Pacto Pela Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RBE	Revista Brasileira de Educação

SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

## SUMÁRIO

<b>TRAVESSIAS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS: A GÊNESE.....</b>	<b>16</b>
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
1.1 Abordagens Metodológicas e Conceituais da Pesquisa.....	27
1.2 Contextualização e Cenário da Pesquisa.....	28
1.3 Abordagens procedimentais e instrumentos para a produção de dados.....	31
<b>2 COMO OS ESTUDOS ANUNCIAM A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO NO BRASIL.....</b>	<b>39</b>
2.1 O que as teses e as dissertações anunciam sobre as políticas de alfabetização e currículo.....	42
2.2 Como os repositórios acadêmicos, as revistas de pesquisas específicas de educação, anunciam os estudos sobre as políticas de alfabetização e currículo no país.....	57
<b>3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: INTEGRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS CURRICULARES.....</b>	<b>74</b>
3.1 Alinhamentos e tensões nas políticas de alfabetização.....	77
<b>4 A POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL E A TRAJETÓRIA DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....</b>	<b>99</b>
<b>5 PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E A LUTA FRENTE À DESCONTINUIDADE NO CONTEXTO DAS TRANSIÇÕES POLÍTICAS NO PAÍS.....</b>	<b>119</b>
5.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Bahia e no município de Rio Do Pires.....	121
5.2 Repercussões da Política Nacional de Alfabetização (PNA) na Bahia e no município de Rio do Pires.....	126
5.2.1 O Programa Tempo de Aprender em Rio do Pires: uma reflexão crítica à luz de Foucault e dos estudos pós-críticos.....	129
5.3 O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e suas implicações para a educação no município de Rio do Pires.....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>

## TRAVESSIAS E VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS: A GÊNESE

Nietzsche (2015, p. 10) diz que, “cada um precisa, desprovido de toda essência, vir existencialmente a ser o que é. Toda questão passa a ser, portanto, como é que cada um vem a ser o que é.”

Ao contemplar as reflexões de Nietzsche, que servem como uma fonte de inspiração filosófica, delinhei a trajetória que percorri desde os meus primeiros anos escolares na antiga primária. Destaco que minha vivência como aprendiz não apenas influenciou minha prática como educador, mas também foi a base de minha compreensão acerca dos desafios e oportunidades inerentes ao processo de alfabetização.

À semelhança do que Nietzsche destaca quanto à significância de cada indivíduo alcançar sua própria essência, reconheço que minha jornada pessoal desempenhou um papel crucial na formação de meu entendimento em relação às abordagens pedagógicas. Desde os estágios iniciais da alfabetização até os obstáculos enfrentados como educador, cada fase representou uma oportunidade para refletir sobre as complexidades envolvidas nesse processo de aprendizagem.

Nascido num contexto onde o acesso à educação se dava de forma tardia, fui iniciado no processo de alfabetização aos 10 anos de idade. Apesar desse início tardio, tive um desempenho contínuo superior à média durante as etapas iniciais do meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Destaca-se que, devido ao meu progresso nas 1ª e 2ª séries, obtive progressão para a 4ª série, sem a necessidade de cursar a 3ª. No antigo ginásio, período compreendido entre a 5ª e a 8ª série, deparei-me com áreas de estudos que despertaram meu interesse pelo mundo da educação, especialmente a fascinação pelos conceitos numéricos e pela expressividade literária.

No período subsequente, no Ensino Médio, ingressei no antigo Magistério e cursei o primeiro ano em 1996. Entretanto, interrompi meus estudos para buscar oportunidades de emprego em São Paulo, durante o final da década de 1990, época marcada por uma crise econômica e elevada taxa de desemprego. Infelizmente, minha busca por oportunidades na capital paulista não foi frutífera, o que resultou na perda de tempo que poderia ter dedicado aos estudos para a conclusão do curso de Magistério.

Diante dessa situação, retornei à Bahia, onde recebi uma proposta para lecionar em uma comunidade longínqua, de difícil acesso e carente de recursos básicos para a sobrevivência. Nesse contexto, assumi o desafio de lecionar para uma turma multisseriada composta por mais de 30 alunos, abrangendo desde a Educação Infantil até a 4ª série primária. A maioria desses

alunos provinha de comunidades quilombolas, caracterizadas pela autenticidade, resiliência e determinação em meio às adversidades.

Durante um período de dois anos, entre 1998 e 1999, ministrei aulas na comunidade denominada Desterro, município de Rio do Pires. O desafio de lecionar para uma turma multisseriada, composta por crianças, jovens e adultos, proporcionou-me reflexões profundas sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Mesmo sem ter concluído o magistério, assumi a função de professor alfabetizador, período durante o qual fui assombrado por questionamentos sobre as razões pelas quais as crianças encontravam obstáculos na alfabetização. Essa inquietude persistente me acompanhou mesmo nos momentos de retorno para casa, quando, montado a cavalo, refletia sobre as ladeiras de pedra sob o sol escaldante do meio-dia.

Lecionar para aquelas crianças, jovens e até adultos, que buscavam retomar os estudos após interrupções para auxiliar suas famílias nas atividades diárias, no plantio de feijão, arroz e cana-de-açúcar, foi uma experiência enriquecedora e repleta de desafios.

Em sequência, já no ano 2000, surgiu a oportunidade de assumir o cargo de secretário escolar na Escola Municipal de 1º Grau de Varzinha, também no município de Rio do Pires. Essa experiência foi crucial para minha jornada, pois abriu caminho para a conclusão do Magistério e despertou em mim uma profunda paixão pelo ensino.

Mesmo ocupando o cargo administrativo, mas vivenciando de perto as angústias dos professores sobre o baixo desempenho dos alunos, minhas preocupações com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na alfabetização não diminuíram; pelo contrário, impulsionaram-me a buscar incessantemente por respostas e soluções para esses desafios.

Eu estudava pela manhã e trabalhava no período da tarde, nos anos 2000 e 2001. Ainda em 2001, por volta do mês de abril, surgiu a necessidade de contratar um professor para lecionar na escola de Varzinha, onde desempenhara o cargo de secretário escolar.

Como não haviam profissionais qualificados disponíveis para a vaga, a secretaria da educação solicitou ao Colégio Paulo VI, onde eu cursava o magistério, que indicasse alunos formandos para assumirem a função de professor. Fui selecionado e contratado para ministrar a disciplina de matemática, devido à minha afinidade com a área.

Ministrei aulas para alunos da 6ª à 8ª série. No ano seguinte, já formado, surgiu a oportunidade de participar de um concurso público municipal, sendo aprovado no 8º lugar. A partir desse momento, passei a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, simultaneamente às séries finais.

O convite para lecionar matemática e, posteriormente, a aprovação em um concurso público, representaram oportunidades que consolidaram meu compromisso com a educação e me permitiram dar continuidade à minha formação como professor.

Durante os anos de 2002 e 2003, sentia-me inquieto diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento da leitura e da escrita, questionando-me sobre as razões por trás desses desafios. Em 2003, participei de uma formação de professores baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), embora tenha sido uma experiência enriquecedora, as questões que permeavam meu desejo de alfabetizar as crianças com qualidade ainda careciam de respostas.

No ano de 2004, minha trajetória como educador passou por uma grande transformação. Devido ao meu constante engajamento na educação municipal, fui honrado com o convite para assumir o cargo de diretor escolar. Essa oportunidade encheu-me de esperança e renovou minha motivação para contribuir significativamente com a educação em minha comunidade.

Assumi a direção da Escola Municipal de 1º Grau de Varzinha, onde permaneci por 15 anos consecutivos, enfrentando desafios, superando obstáculos e alcançando conquistas significativas. Em 2006, com o advento das licenciaturas, participei de um processo seletivo promovido pela prefeitura e consegui uma vaga entre as cinco disponíveis para a licenciatura em matemática.

Obtive minha licenciatura pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC, na cidade de Paramirim, graduando-me em 2008. Desde então, tenho participado de diversas atividades de formação continuada, com foco em gestão escolar, inclusive integrando o Programa de formação de gestores escolares, o Progestão, promovido pelo governo do estado da Bahia para a capacitação de gestores educacionais.

Em 2012, concluí um curso de pós-graduação em gestão educacional, sendo capacitado como especialista em gestão educacional. Essas experiências formativas foram permeadas pela questão iminente das dificuldades enfrentadas pelas crianças durante o processo de alfabetização, conseqüentemente pelos déficits de aprendizagem no dia a dia escolar.

Após mais de dez anos de atuação como gestor escolar, adquirindo experiência com todas as demandas da escola e do município, surgiu uma nova oportunidade no campo educacional. Recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação de Rio do Pires para assumir o cargo de coordenador pedagógico geral, marcando o início de uma nova trajetória na minha carreira.

Participei dessa experiência por um período de cinco anos, marcados por desafios, resistências, diálogos, trabalho árduo e conquistas em diversas frentes, desde a educação infantil

até os anos finais do ensino fundamental. Durante esse tempo, buscamos criar novas oportunidades para desenvolver ações voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental, especialmente no que se refere à alfabetização inicial, como também para facilitar a transição entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental.

Ao longo da minha trajetória como professor, gestor escolar e coordenador pedagógico, confrontei-me continuamente com o desafio de lidar com as repercussões desse déficit, buscando alternativas que pudessem resolver as questões enfrentadas. Movido por essa experiência prática, surge a necessidade de aprofundar meu conhecimento sobre as políticas curriculares da alfabetização no Brasil, com um olhar mais acentuado no estado da Bahia e especificamente em Rio do Pires.

Reconhecendo a complexidade e a diversidade que permeiam o campo educacional, percebi a necessidade de explorar horizontes mais amplos para compreender melhor as nuances das demandas da educação. Essa busca por aprofundamento e aprimoramento profissional me motivou a concorrer ao mestrado em educação, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, campus de Vitória da Conquista, para o período 2023/2024, alcançando êxito na aprovação com o pré-projeto que tratava do ciclo de alfabetização.

Ao concorrer a essa oportunidade, o objetivo era ampliar os conhecimentos teóricos e investigar as dinâmicas que influenciam a alfabetização em minha cidade. Reconheço os desafios que envolvem essa formação e compreendo que os estudos sobre currículo e práticas educativas proporcionarão o alcance de ferramentas críticas para analisar as complexidades e tensões presentes nas experiências educacionais. Ao invés de buscar soluções definitivas, pretendemos questionar os vieses que permeiam a educação tradicional, criando possibilidades para novas práticas que discutam com as realidades escolares, sem pretensões de alcançar resultados idealizados em discursos salvacionistas.

Essa jornada acadêmica representa, para mim, uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, e uma plataforma para contribuir com a evolução das políticas educacionais. Ao embarcar nessa trajetória, busco refinar os entendimentos sobre os processos educacionais, e adquirir compreensão das demandas que se originam no ambiente escolar.

Minha inquietude sempre se converteu em uma busca de compreensão diante do baixo nível de aprendizagem das crianças, e, à medida que assumia outros papéis, desde o de professor até o de gestor escolar e coordenador pedagógico, essa situação reverberava em porquês que pudessem chegar à alguma resposta. A experiência prática proporcionou-me testemunhar as consequências diretas da deficiência na qualidade da alfabetização e, por consequência, os

déficits de aprendizagem, especialmente nas áreas de linguagem e matemática, influenciando significativamente o desenvolvimento escolar dos alunos.

Ao observar as mudanças nas políticas de alfabetização do Brasil, percebemos a importância do debate acerca das políticas curriculares na manutenção da regularidade e consistência dos programas de alfabetização.

A regularidade e/ou descontinuidade das políticas de alfabetização no cenário educacional brasileiro emergem como uma questão essencialmente importante que demanda uma análise nos documentos que norteiam essas políticas. Assim, a questão orientadora desta investigação indaga: Como as mudanças nas políticas de alfabetização do Brasil influenciam as regularidades e/ou descontinuidades dos programas de alfabetização, especialmente no contexto curricular, e, de que maneira essas políticas impactam a efetividade da alfabetização, com foco na realidade do estado da Bahia, especificamente no município de Rio do Pires?

Motivado pelas ressonâncias de minhas experiências como profissional da educação, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a consistência ou intermitência dos programas de alfabetização do estado da Bahia, visando compreender suas influências e impactos no sistema de ensino do município de Rio do Pires.

Nossa pesquisa se constituiu numa análise dos dispositivos que expressam relações de poder-saber inseridos nas políticas de alfabetização e como essas relações influenciam o cotidiano das redes de ensino.

Dessa forma, buscamos o entendimento epistemológico das políticas curriculares para alfabetização em âmbito nacional, estadual e municipal, além da produção de um trabalho analítico sobre esses dispositivos que atuam como instrumentos de subjetivação na formação dos sujeitos.

Os objetivos específicos alinham-se para atender à nossa questão de pesquisa e incluem:

- i. Analisar as regularidades e/ou descontinuidades dos programas de alfabetização, compreendendo seus efeitos e impactos na formação docente e consequente desenvolvimento da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental.
- ii. Problematizar como os dispositivos curriculares que expressam relação de poder-saber impactam a política municipal de alfabetização.

Este estudo se inscreve em uma trajetória tecida por vivências docentes, experiências institucionais e práticas curriculares que delineiam o lugar de enunciação e sustentam o percurso investigativo do pesquisador. A relevância da investigação manifesta-se de forma significativa tanto no campo científico quanto no social. No âmbito acadêmico, o trabalho contribui para o aprofundamento das discussões sobre as políticas de alfabetização no Brasil,

ao analisar criticamente como os dispositivos curriculares atuam na estruturação e regulação das práticas pedagógicas, na formação docente e nos processos de ensino-aprendizagem. No plano social, oferece subsídios analíticos a educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, ao evidenciar os impactos das discontinuidades nas políticas de alfabetização e ao propor reflexões que favoreçam práticas mais contextualizadas e sensíveis às múltiplas realidades escolares.

A partir dessas primeiras articulações, o percurso investigativo se orienta por fundamentos teórico-metodológicos ancorados na perspectiva pós-crítica, com ênfase nos aportes foucaultianos, que possibilitam desnaturalizar verdades consolidadas e problematizar os modos como os discursos curriculares operam. Em diálogo com esses referenciais, empreende-se um mapeamento analítico das produções acadêmicas que tematizam a alfabetização e o currículo, evidenciando recorrências, deslocamentos e lacunas investigativas que tensionam o campo.

As políticas públicas de alfabetização são examinadas em sua dimensão discursiva e normativa, com especial atenção aos programas federais que marcaram a última década – PNAIC, PNA, Tempo de Aprender e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A análise desses programas permitiu vislumbrar os embates em torno da própria definição do que se entende por alfabetização, bem como identificar os dispositivos curriculares que lhes dão sustentação e as disputas de sentido que permeiam suas formulações.

Nesse percurso, nosso estudo se debruça sobre as formas pelas quais as políticas educacionais se configuram como tecnologias de governo que, ao se inscreverem nos gestos e nas rotinas do fazer docente, produzem subjetivações e delineiam os modos de ser e agir como professor. Essa problematização ganha densidade ao ser confrontada com as experiências locais, especialmente no contexto do município de Rio do Pires, onde os desafios decorrentes da descontinuidade política, da ausência de formação continuada e do descompasso entre diretrizes e condições reais de implementação se mostram contundentes.

Nossa investigação se encerra com a retomada dos principais achados, reafirmando os objetivos propostos e destacando as contribuições teóricas, políticas e sociais do estudo. Ao iluminar as tramas entre alfabetização, currículo e regulação, esta pesquisa busca ampliar o horizonte de compreensão sobre os processos educativos, apontando possibilidades para que novas práticas e políticas possam emergir em sintonia com os contextos, sujeitos e demandas que atravessam o cotidiano das escolas brasileiras.

## 1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A elaboração de uma pesquisa científica exige que estejamos fundamentados em teorias e metodologias estabelecidas. As referências teórico-metodológicas proporcionam a base necessária para a análise e interpretação dos dados coletados, além de guiar o desenvolvimento de novas perspectivas e abordagens no campo de estudo.

Os caminhos de nossa investigação perpassam o terreno das respostas prontas, cruzando fontes, às vezes de difícil compreensão, pela pluralidade de interpretações e abordagens. Nesse cenário, buscamos não apenas validar teorias existentes, mas também desvendar novas perspectivas que possam contribuir para uma compreensão razoavelmente ampla do nosso objeto de estudo.

Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (Lopes, 2013, p. 08).

Não pretendemos dar por concluído nosso trabalho ao supor que tenhamos solucionado todas as perguntas acerca do nosso objeto. Ao contrário, estamos empenhados em construir problematizações que sistematizem as respostas encontradas nos caminhos da pesquisa, mantendo o compromisso com uma investigação contínua.

Estamos cientes que as práticas educacionais e formativas pelas quais passamos tinham suas raízes nos moldes tradicionais, e, diante dos desafios contemporâneos, uma revisão crítica dessas bases torna-se necessária para reconfigurar as políticas curriculares e as práticas de alfabetização.

Todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados (Veiga Neto, 2007, p. 23).

Do exposto pelo autor, concordamos que um ponto crucial para a reflexão sobre as práticas de pesquisa em Educação no Brasil é a predominância do modelo iluminista na formação intelectual e profissional daqueles que atuam nesse campo. Esse modelo, centrado em ideais de racionalidade, objetividade e progresso, foi por muito tempo a base da educação ocidental. No entanto, conforme Veiga-Neto sugere, essa formação não tem conseguido

acompanhar as rápidas transformações culturais, sociais, econômicas e políticas que vivenciamos atualmente.

A conseqüente desconexão é a dificuldade em enfrentar os desafios contemporâneos que afetam a educação, diante das novas demandas e as crescentes desigualdades. No contexto de nossa fundamentação teórico-metodológica, a crítica aos moldes iluministas é relevante porque propõe a necessidade de repensar as políticas curriculares de alfabetização a partir de novas perspectivas, como o pós-estruturalismo, que questiona as estruturas fixas de poder e saber nas políticas de educação.

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade. O termo 'pós-estruturalismo' é, ele próprio, questionável. Mark Poster (1989, p. 6) observa que o termo 'pós-estruturalismo' tem sua origem nos Estados Unidos e que a expressão 'teoria pós-estruturalista' nomeia uma prática tipicamente estadunidense, uma prática baseada na assimilação do trabalho de uma gama bastante diversificada de teóricos (Peters, 2000, p. 20).

O pós-estruturalismo surge como uma resposta crítica ao estruturalismo<sup>1</sup>, expandindo os limites das abordagens que o precederam. Enquanto o estruturalismo focava nas estruturas subjacentes de linguagens, sociedades e culturas para entender os significados e as relações, o pós-estruturalismo questiona a fixidez dessas estruturas e suas pretensões de objetividade e universalidade.

Pensadores pós-estruturalistas, como Derrida (1995), Foucault (2008) e Deleuze (1995), argumentam que essas estruturas são, na verdade, instáveis, e que os significados são constantemente negociados e renegociados. Essa perspectiva traz uma análise mais fluida e contingente sobre as relações de poder<sup>2</sup>, conhecimento e subjetividade, ampliando o debate sobre como saberes são construídos e moldados por discursos e práticas sociais. Dessa forma, o pós-estruturalismo desafia as certezas do estruturalismo e abre caminho para novas formas de interpretar o mundo e o conhecimento.

---

<sup>1</sup> O estruturalismo francês tem sua origem na linguística estrutural, tal como desenvolvida por Ferdinand de Saussure e por Roman Jakobson, na virada do século. Saussure ministrou um curso sobre linguística geral, de 1907 a 1911; morreu em 1913. Seus alunos publicaram, em 1916, o livro *Cours de linguistique*, reconstituído a partir de suas anotações de aula (Peters, 2000, p. 20).

<sup>2</sup> Em primeiro lugar, imagine uma pirâmide, com um rei no topo, seus ministros no meio e os súditos do rei (o povo) na base. Se o rei emitir um édito, então os seus ministros executarão a ordem, impondo-o aos súditos do rei. Tradicionalmente, o poder tem sido entendido como “estando no topo da pirâmide”; e isso era tudo o que se entendia a seu respeito. Mas Foucault expande (de fato, reconhece totalmente) o que constitui o poder, e mostra como esta visão tradicional pode ser situada dentro de um entendimento mais completo. Ele observou que, na realidade, o poder surge em todos os tipos de relacionamentos, e pode ser construído a partir da base de uma pirâmide (ou de qualquer estrutura) (Foucault, 2018, p. 23-24).

Trazida ao campo educacional, a ideia de ir além do tradicional, do moderno, faz-se pertinente quando pensamos na constatação da transformação das sociedades diante das urgências políticas e sociais. As políticas de alfabetização, nesse sentido, também caminham no sentido temporal, levando-nos a ter que pensar que o que nos satisfazia outrora não necessariamente encaixa nos dias de hoje.

Costa (2007, p. 15) enfatiza que “[...] estamos inclinados/as a reconhecer, hoje, e para isso tem sido crucial a crítica antifundacionalista<sup>3</sup> empreendida pelas reflexões pós-modernas, é que não existe a tal verdade verdadeira; ela é sonho, pura ficção.” Lopes (2013) afirma que vivemos um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática.

A crítica ao saber iluminista, sugerida nas abordagens pós-modernas e nas análises de Foucault, desafia as noções tradicionais de verdade. Ela está alinhada com nosso enfoque teórico-metodológico, que também busca desconstruir noções estáticas e hegemônicas em políticas de alfabetização e currículo, enfatizando a multiplicidade de discursos e a construção histórica do saber.

Assim é a noção de tradição: ela visa a dar uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, ao mesmo tempo sucessivos e idênticos (ou, pelo menos, análogos); permite repensar a dispersão da história na forma desse conjunto; autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem; graças a ela, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos (Foucault, 2008, p. 23-24).

A cada etapa da pesquisa, procuraremos ampliar nossa visão, permitindo que novas questões emergam e desafiem nossas percepções iniciais. Esse processo de constante reflexão e revisão não só enriquece a nossa compreensão, mas também nos incentiva a manter uma postura aberta e crítica. Assim, ao invés de encerrarmos o debate, pretendemos continuar alimentando o diálogo, reconhecendo que a construção do conhecimento é um percurso em constante evolução, onde cada resposta encontrada abre espaço para novas problematizações e aprofundamentos.

---

<sup>3</sup> O termo “antifundacionalista” refere-se a uma posição filosófica que rejeita a ideia de que o conhecimento, a verdade ou os princípios éticos possam se basear em fundamentos ou certezas absolutas, imutáveis e universais. Em oposição ao “fundacionalismo”, que busca identificar bases sólidas e incontroversas sobre as quais o conhecimento pode ser construído, o antifundacionalismo defende que todo saber é historicamente e culturalmente situado, contingente e sujeito a interpretações diversas. Pensadores pós-estruturalistas, como Michel Foucault (2008), incorporam essa postura ao questionarem as “verdades” estabelecidas e ao explorarem como o poder e o saber se interligam na construção do conhecimento e da realidade social.

Embora tenhamos tido uma formação baseada nos princípios do iluminismo, com ênfase na razão e no rigor científico, não nos limitamos a essa visão como base para nossas investigações. Reconhecemos que o conhecimento é um terreno de múltiplas percepções e que existem diversas formas de compreender a realidade. Assim, permitimo-nos explorar outras perspectivas e abordagens que vão além da razão, incorporando a complexidade e a riqueza de interpretações que contribuem para uma visão mais completa e diversa do nosso objeto de estudo.

Todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas (Veiga-Neto, 2007). A nossa formação nos incita a valorizar a razão e o pensamento crítico como ferramentas centrais no desenvolvimento do conhecimento. No entanto, como sugere Veiga-Neto (2007), essa mesma formação pode nos deixar, por vezes, despreparados para enfrentar as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas que marcam o mundo contemporâneo.

Neste tópico, desenvolveremos uma abordagem que nos conduza a refletir sobre a construção dos procedimentos que fundamentarão nossa perspectiva conceitual. Com isso, buscaremos estabelecer bases analíticas dos caminhos de nosso estudo, ciente que cada etapa deve ser pensada e estruturada para proporcionar uma compreensão clara do nosso objeto de pesquisa.

Por tudo isso, penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromissos não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos (Veiga-Neto, 2007, p. 23).

Veiga-Neto (2007) nos provoca a repensar sobre a base de nossa formação intelectual e profissional, especialmente no âmbito da educação. Ele sugere que, para verdadeiramente compreender as estruturas que influenciam nossas práticas pedagógicas e nossas convicções, é essencial adotar uma postura de questionamento e reflexão em relação a essas bases.

Essa postura não implica um abandono total dos princípios nos quais fomos formados, mas sim uma reavaliação constante das crenças e dos paradigmas que aceitamos como dados. Ao propor que saíamos dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las, Veiga-Neto (2007) nos encoraja a adotar uma perspectiva externa e mais abrangente, que nos permita questionar as verdades estabelecidas e explorar novas possibilidades de compreensão.

Ele nos alerta para a necessidade de um olhar crítico e inovador sobre a educação, um olhar que esteja disposto a desafiar as normas e a buscar novas formas de pensar e praticar a pedagogia. Ao seguir essa orientação, podemos abrir caminho para novas reflexões que não apenas questionem o *status quo*, mas também ofereçam alternativas viáveis para os desafios educacionais contemporâneos.

Com esse olhar, nos debruçamos sobre a teoria pós-crítica<sup>4</sup>, sendo, portanto, conscientes das múltiplas camadas de significados e interpretações que permeiam esse campo teórico. Essa abordagem nos permitiu explorar as complexidades inerentes às práticas pedagógicas e às políticas educacionais, reconhecendo que os significados não são fixos, mas estão em constante construção e reconstrução.

Ainda assim, defendo a importância de compreender a que nos referimos quando utilizamos a expressão teorias pós-críticas. Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Lopes, 2013, p. 10).

Ao adotar essa perspectiva, procuramos desconstruir narrativas tradicionais e revelar dinâmicas de poder, discursos e ideologias subjacentes que moldam o currículo e as práticas de alfabetização. Nossa análise, portanto, se orientou pela busca de novas compreensões que transcendam as abordagens convencionais, abrindo espaço para novas possibilidades, novos porquês, sem que, para isso, nos comprometamos em produzir verdades absolutas no campo educacional.

Inicialmente, procuramos trabalhar com os apetrechos teóricos que advêm do pós-estruturalismo para produzir nossa perspectiva analítica sobre as políticas de alfabetização e currículo, que constituem o objeto central de nossa pesquisa. Essa abordagem nos permitiu explorar as complexidades e dinâmicas subjacentes que moldam essas políticas, reconhecendo que os significados e as práticas estão em constante construção e reconstrução.

---

<sup>4</sup> Ainda que as chamadas teorias pós-críticas no campo curricular já circulem em língua portuguesa desde os anos 1990, apenas em meados dos anos 2000 elas se tornaram francamente dominantes, fazendo parte das referências inclusive daqueles que não estão de acordo com os seus pressupostos, mas são levados a debater teoricamente sobre os seus efeitos. No caso do Brasil, após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais nos anos 1990, desenvolvida principalmente por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos (1994, 1998), de autores vinculados aos estudos culturais de corte pós-crítico (Silva, 1995, 1999; Hall, 1971) e mesmo de estudos problematizadores dos aportes pós-modernos (Silva, 1993), temos uma larga apropriação de estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos (Lopes, 2013).

No decorrer desta seção, também nos dedicaremos a explorar os fundamentos metodológicos e as epistemologias que orientarão nossa investigação. Além disso, abordaremos os procedimentos e instrumentos que nos possibilitarão coletar, produzir e analisar os dados de forma criteriosa. Este percurso metodológico nos permitirá garantir que nossa análise seja consistente e capaz de contribuir para o entendimento das políticas educacionais no contexto estudado.

### 1.1 Abordagens Metodológicas e Conceituais da Pesquisa

Então, é como se nosso próprio fazer de pesquisadoras/es colocasse um ponto de basta, onde é necessário parar e pensar: afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa? Até para que se possam estabelecer suas principais coordenadas; desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação; reconhecer suas linhas de sedimentação e também de fraturas; reordenar os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos lá onde já estavam; em poucas palavras, mapear o terreno e cartografar as linhas do trabalho nele realizado (Corazza, 2007, p. 104).

Ao refletirmos sobre o fazer da pesquisa, é necessário criar momentos de pausa e avaliação crítica, como sugerido por Corazza (2007); essa pausa permite revisitar o percurso metodológico e conceitual adotado, reordenando trajetórias e identificando possíveis fraturas ou lacunas no caminho. Nesse processo, a pesquisa se configura como um movimento dinâmico, onde as coordenadas teóricas e metodológicas não são estáticas, mas se ajustam conforme novas reflexões emergem.

Sob esse olhar, as abordagens metodológicas e conceituais da nossa pesquisa se dão a partir das práticas de visibilidade e enunciação que emergem ao longo do estudo. A metodologia não apenas irá desenhar o percurso investigativo, mas também iluminar novas direções, revisitar trajetórias já percorridas e realocar focos de análise. Ao explorar esse terreno, queremos reconfigurar o caminho da nossa pesquisa e traçar uma articulação entre as escolhas teóricas e os contextos em que a investigação se insere.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (Ludke; André, 1986, p. 1-2).

No decorrer de nossa pesquisa, iremos promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações coletadas sobre o tema que estamos investigando, em diálogo com

o campo teórico que nos orienta. Sabemos que esse processo é essencial para validar ou questionar as hipóteses que surgem ao longo do nosso estudo para trazermos novas interpretações.

A partir do nosso objeto de estudo, o qual despertou nosso interesse enquanto pesquisador, delimitamos o foco de nossa investigação. Esse foco não só orienta nossas atividades, como também nos permite concentrar a pesquisa a uma porção específica do saber, à qual nos comprometemos a explorar de forma mais consistente nesse momento.

Foucault (2008) reitera que os problemas colocados são os mesmos, provocando, entretanto, na superfície, efeitos inversos. Podem-se resumir esses problemas em uma palavra: a crítica do *documento*.

Para mim, constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituados; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade (seja esta verdade científica, mágica, artística, filosófica, psicanalítica, religiosa, biológica, política etc.); rezear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado (Corazza, 2007, p. 116).

Concordando com o que diz a autora, trabalhar com um problema de pesquisa acredito ser necessário desconfiar dos significados compartilhados e das ideias que nos são habituais. É crucial questionar se as práticas e os elementos do mundo que consideramos evidentes são realmente tão claros e inquestionáveis. Isso implica duvidar dos significados que se consolidaram e das certezas que são vistas como incontestáveis, seja no campo científico, filosófico, biológico ou cultural. Assim, precisamos desafiar tudo o que nos parece fixo, estável ou absoluto, abrindo caminho para explorar outras perspectivas que possam desafiar essas certezas estabelecidas.

## 1.2 Contextualização e Cenário da Pesquisa

O município Rio do Pires é o lócus da nossa pesquisa. De acordo com os dados populacionais coletados pelo censo demográfico em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>5</sup>, o município possui uma população de 10.497 habitantes, com uma

---

<sup>5</sup> Em 2022, a população era de 10.497 habitantes e a densidade demográfica era de 16 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 322 e 272 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 2922 e 3663 de 5570. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/rio-do-pires/panorama>. Acesso em: 23 de outubro de 2024.

densidade demográfica de 16 habitantes por quilômetro quadrado. Quando comparado com outros municípios do estado, o município ocupa a 322ª posição entre os 417 municípios da Bahia. No contexto nacional, ele está classificado na 2922ª posição entre 5570 municípios.

Rio do Pires está situado no sudoeste da Bahia e se estende em uma área de 656,223 km<sup>2</sup> a 712 km da capital, Salvador. Atualmente pertence ao território de identidade da Bacia do Paramirim que compõem nove municípios que se caracterizam entre si nos traços característicos da história, da economia e da cultura. Pertencente ao bioma da Caatinga, compõe o Polígono das Secas, como região de condições semiáridas, retém grande atenção das políticas públicas voltadas à gestão dos efeitos causados pelos longos períodos de estiagem.

A formação do pequeno centro populacional que deu origem ao município de Rio do Pires<sup>6</sup>, teve seu marco inicial na década de 30, do século XIX. Surgiu nessa época o minúsculo povoado à margem direita do Rio do Pires, que lhe deu o nome, desenvolvido graças aos “garimpeiros”, que surgiram à procura de ouro nas “lavras de memória”. Localidade esta que com seu garimpo de minérios preciosos foi a base da economia da população naquela época.

Com o decorrer dos tempos, tais atividades foram diminuindo, devido ao maior interesse da população por outros meios de trabalho, e pela localização geográfica acidentada dessas lavras. Os garimpeiros, seus familiares, despertaram interesse em aglomerar-se em terras férteis e devolutas existentes nesse pequeno povoado. Em decorrência de seu crescimento físico já no século XX foi elevado à categoria de “distrito de Rio do Pires”. Em 17 de novembro de 1961, esse distrito foi emancipado, nascendo assim o município que leva o mesmo nome.

Figura 1 – Igreja Matriz Senhor do Bomfim.



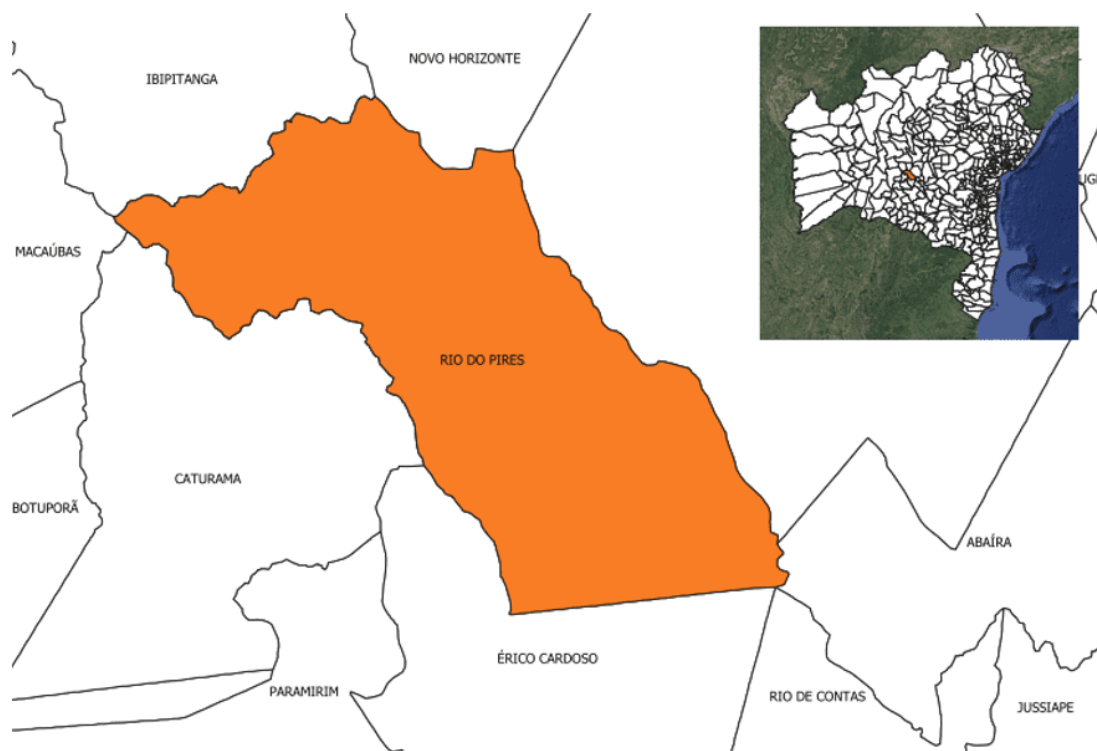
Fonte: IBGE<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/rio-do-pires/historico>. Acesso em: 14 nov. 2024.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/rio-do-pires/historico>. Acesso em: 24 set. 2024.

No campo da educação, em 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública, foi de 4,4. Em comparação com outros municípios baianos, essa pontuação coloca o município na 278ª posição de 417. Já para os anos finais do ensino fundamental, o IDEB foi de 3,4; o que coloca o município na 283ª posição no estado. Em comparação com o cenário nacional, os resultados são ainda mais baixos, ficando nas posições 4604 e 4728, respectivamente, de 5570 municípios.

Figura 2 – Localização do município de Rio do Pires - Bahia.



Fonte: Gomes Neto, Cícero Ferraz (2020)<sup>8</sup>.

Pertencemos ao Núcleo Territorial de Educação 12 (NTE 12) de Macaúbas. A população riopirense atualmente conta com 14 unidades de ensino da rede pública atendendo à educação infantil (pré-escola) e o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) abrangendo desde a Sede até a Zona Rural e 02 unidades de ensino infantil (creche e pré-escola), 01 na Sede e 01 no distrito de Ibiajara. No ensino médio temos 02 unidades de ensino também da rede pública, na rede privada existe apenas 01 unidade de ensino na sede que atende a educação infantil (pré-escola) e o ensino fundamental.

<sup>8</sup> Estudo prévio do dimensionamento da barragem do Rio. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/engenharia-civil/rio-da-caixa>. Acesso em: 24 set. 2024.

No que se refere ao número de matrículas, no ano de 2023, foram atendidos 304 alunos na educação infantil, 448 no ensino fundamental anos iniciais, 459 no ensino fundamental anos finais e 375 no ensino médio. Na modalidade EJA, no ensino fundamental, foram atendidos 589 alunos e na educação especial, 255, conforme os dados divulgados no Educacenso<sup>9</sup> do ano de 2023.

É importante salientar que o município de Rio do Pires tem constituído o seu sistema de ensino desde o ano de 2010, conforme a Lei Municipal nº 033 de 20 de maio de 2010. E de acordo com os atos legais que se apresentam sob a legislação educacional vigente no país, o Conselho Municipal de Educação, órgão que orienta todas as atividades do sistema municipal de ensino, fortalece o vínculo colaborativo com a rede pública municipal para garantir o direito à educação a todos os riopirenses.

### 1.3 Abordagens procedimentais e instrumentos para a produção de dados

Diante da abordagem teórico-metodológica pós-estruturalista que orienta nossa pesquisa, adotamos a análise documental como o principal procedimento para a produção de dados. Esta escolha fundamenta-se na capacidade dessa técnica em desvelar as camadas discursivas que constituem as políticas educacionais e os dispositivos curriculares, conforme entendidos por autores como Foucault (1979) e Deleuze (1996). Nosso objetivo é, portanto, investigar como os discursos de poder-saber se manifestam nas políticas de alfabetização no Brasil, especialmente na relação com a produção da subjetividade e com as práticas pedagógicas vigentes.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa e apropriada de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke; André, 1986, p. 38).

O processo de análise documental envolve a seleção criteriosa de fontes; conforme Cellard (2012), as capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos.

Diante dessa limitação da memória apontada por Cellard (2012), a análise documental torna-se uma estratégia que permite registrar e recuperar informações de forma precisa e

---

<sup>9</sup> RESULTADOS. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 set. 2024.

confiável. Diferente da memória humana, suscetível a falhas e distorções, os documentos servem como testemunhos concretos e permanentes que podem ser revisitados e reanalisados conforme necessário.

A pesquisa documental, conforme a própria denominação sugere, utiliza fontes documentais (Flick, 2009; Cellard, 2014), sendo considerado documento “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova” (Appolinário *apud* Sarmiento *et al*, 2024, p. 4).

Avaliamos, nesse sentido, que a documentação oferece uma base sólida para a construção de um arcabouço teórico-metodológico que sustente as análises realizadas, evitando que interpretações sejam comprometidas pela volatilidade das lembranças. Minayo (2016) afirma que a análise e interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas.

Ao utilizar fontes documentais, garantimos rigor na interpretação dos dados e na compreensão do documento, o que é particularmente crucial em pesquisas educacionais e políticas, onde a precisão histórica e contextual desempenha um papel central.

Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (Minayo, 2016, p. 72).

Para garantir rigor metodológico, adotaremos critérios de inclusão e exclusão bem definidos. Serão incluídos documentos que tratem diretamente das políticas de alfabetização e currículo no Brasil, com foco nos programas implementados nos últimos dez anos (2012-2023). Serão considerados apenas documentos, artigos acadêmicos, teses, dissertações e relatórios publicados entre 2012 e 2023, garantindo uma análise atualizada.

Somente serão analisados documentos oriundos de fontes acadêmicas confiáveis, como repositórios de universidades, plataformas governamentais e publicações em periódicos qualificados pela CAPES, como a RBE e o Currículo sem Fronteiras. Incluiremos documentos normativos, artigos acadêmicos, publicações oficiais de governos, organizações e entidades educacionais, que discutam a implementação e os resultados de políticas públicas de alfabetização e currículo.

Daremos prioridade a documentos correlacionados com o estado da Bahia, particularmente com o município de Rio do Pires, mas também serão considerados estudos que abordem contextos nacionais para comparações e análises mais amplas.

Os documentos que comporão a nossa análise compreendem e dialogam diretamente com as políticas de alfabetização lançadas nos últimos 5 anos, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Além disso, documentos que abordem diretamente a aplicação desses programas em contextos específicos, como o Estado da Bahia e o município de Rio do Pires, serão de especial interesse.

Conforme destaca Cellard (2012, p. 296), “definir o documento representa em si um desafio. Pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história, de todas as ciências sociais, foi a que atribuiu maior importância a essa definição”.

Documentos que não abordem diretamente as políticas de alfabetização ou currículo serão excluídos, bem como aqueles que discutam questões educacionais sem conexão clara com o objeto de estudo. Serão excluídos trabalhos e publicações fora do período estipulado, a fim de garantir a atualidade e relevância da análise.

Textos de *blogs*, publicações em mídias sociais, ou fontes não verificadas e sem rigor científico serão desconsiderados. Trabalhos que se refiram a outros países e não tragam análises comparativas ou que não contribuam diretamente para o contexto brasileiro não serão incluídos. Documentos duplicados ou que abordem o mesmo tema sem adicionar novas perspectivas ou dados significativos.

No plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas. [...] Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência — a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador — do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos registrados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (Cellard, 2012, p. 295).

Os instrumentos de análise documental aplicados incluem a codificação e categorização dos dados, segundo categorias analíticas que emergem das teorias de poder e governamentalidade. A codificação dos dados visa identificar como as políticas de alfabetização são articuladas em torno de discursos específicos, como o controle da infância, a normatização do processo de ensino-aprendizagem e a produção da subjetividade docente.

O método de análise documental se revela adequado para o estudo de políticas educacionais, pois permite uma exploração aprofundada dos documentos oficiais, legislações e programas que norteiam a política de alfabetização no Brasil, com especial atenção às especificidades do estado da Bahia e do município de Rio do Pires. A análise documental tem como objetivo identificar, analisar e interpretar as regularidades e discontinuidades presentes

nos dispositivos curriculares das políticas de alfabetização, investigando como esses dispositivos são expressos e implementados ao longo do tempo.

A pesquisa documental é diferente da pesquisa bibliográfica. Embora ambas utilizem documentos, o que as diferencia é a fonte dos documentos: no primeiro caso, denomina-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema (Kripka *et al*, 2015, p. 244).

Por fim, a triangulação dos dados será uma etapa essencial para garantir a validade de nossa análise. Para tanto, utilizaremos diferentes fontes documentais e revisões bibliográficas que permitam contrastar e complementar os resultados. Essa triangulação permitirá uma visão mais complexa e crítica dos discursos de poder-saber que permeiam as políticas de alfabetização no Brasil, oferecendo uma leitura mais abrangente sobre como dispositivos implícitos ou explícitos impactam o processo educacional em seus diversos contextos.

Em consonância com o pós-estruturalismo, buscaremos evidenciar os pontos de tensão e os movimentos de resistência que se manifestam nesses documentos, revelando as disputas e conflitos em torno das diferentes concepções de alfabetização.

A abordagem qualitativa da pesquisa permite captar as nuances e complexidades dos discursos presentes nesses documentos, buscando compreender as inter-relações entre poder, saber e currículo nas políticas de alfabetização.

A análise será orientada pelo conceito de dispositivos, conforme proposto por Foucault (1977), que engloba elementos como discursos, decisões regulamentares, leis e práticas sociais. Este conceito será utilizado como lente teórica para compreender os dispositivos curriculares, entendidos aqui como arranjos que articulam discursos e proposições pedagógicas nas políticas curriculares de alfabetização. O foco da análise recairá sobre as manifestações práticas desses dispositivos no estado da Bahia e no município de Rio do Pires.

Além disso, a pesquisa qualitativa busca interpretar como as mudanças nas políticas de alfabetização influenciam a regularidade ou descontinuidade dos programas de alfabetização e seus efeitos sobre a prática educativa. A partir da análise dos documentos, será possível realizar uma problematização acerca das políticas atuais e passadas, revelando suas implicações para o processo de alfabetização no contexto estudado.

Assim, a análise documental qualitativa permitirá não apenas uma compreensão das políticas e programas vigentes, mas também fornecerá subsídios para reflexões mais amplas sobre as práticas educativas e as relações de poder que permeiam a educação e a alfabetização.

É oportuno ressaltar que este estudo se revela importante diante da necessidade de compreender a consistência ou intermitência dos programas de alfabetização implementados no estado da Bahia, com um foco específico no município de Rio do Pires<sup>10</sup>. Analisar a regularidade ou descontinuidade desses programas é fundamental para entender seus efeitos e impactos na formação dos docentes, bem como no desenvolvimento da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental.

Nossa pesquisa busca não apenas identificar as falhas e sucessos na implementação dessas políticas, mas também explorar como essas variações influenciam a qualidade do ensino e a eficácia das práticas pedagógicas. Compreender esses aspectos é crucial para fornecer *insights* que possam contribuir para o aprimoramento das estratégias educacionais e para o fortalecimento do sistema de ensino municipal.

Em um cenário educacional marcado por mudanças frequentes e políticas variáveis é crucial investigar como essas políticas afetam diretamente os professores, que são os principais agentes de implementação das práticas de alfabetização. A formação contínua e adequada dos docentes é um fator determinante para o sucesso de qualquer programa educacional, e a falta de consistência nas políticas pode resultar em lacunas significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ao problematizar como os dispositivos curriculares que expressam relações de poder-saber impactam a política municipal de alfabetização, este estudo busca revelar as dinâmicas subjacentes que moldam as práticas educacionais locais. A influência das relações de poder nas políticas curriculares pode afetar a autonomia dos professores e a eficácia dos métodos de ensino, resultando em um sistema educacional que não atende plenamente às necessidades dos alunos.

Compreender essas complexidades é essencial para o desenvolvimento de estratégias que promovam a equidade na educação. Este estudo não visa só contribuir para a literatura acadêmica sobre políticas de alfabetização, mas também oferecer visões práticas que possam contribuir com a formulação de políticas mais consistentes.

Ao focar no município de Rio do Pires, a pesquisa proporciona um entendimento detalhado de um contexto específico, permitindo a identificação de desafios e oportunidades aplicáveis a outras regiões com características semelhantes.

---

<sup>10</sup> Diante da ausência de documentos oficiais que sistematizem dados sobre os programas de alfabetização no município de Rio do Pires, foi necessário recorrer a interlocuções diretas com gestores da Secretaria Municipal de Educação. Essas conversas possibilitaram a obtenção de informações acerca da implementação e das particularidades desses programas no contexto municipal, permitindo um mapeamento das ações desenvolvidas.

Em suma, a relevância deste estudo reside na possibilidade de problematizar as práticas e políticas educacionais relacionadas à formação docente e à alfabetização no município. Através de uma análise informada, buscamos fomentar discussões que desafiem perspectivas hegemônicas e ampliem a compreensão sobre os limites e as possibilidades do que se pode alcançar em termos de alfabetização das crianças, reconhecendo as múltiplas dimensões e os contextos que atravessam o processo educativo.

A análise da descontinuidade<sup>11</sup> das políticas públicas constitui um dos aspectos centrais desta pesquisa, especialmente no campo da alfabetização, onde as transições políticas reconfiguram constantemente diretrizes, discursos e práticas pedagógicas. Fundamentada nos conceitos teóricos de Michel Foucault (1979) e enriquecida por contribuições do campo pós-crítico, como Lopes (2013) e Paraíso (2015), nossa investigação busca responder como a descontinuidade das políticas públicas de alfabetização afeta ou não as práticas pedagógicas, a configuração do currículo e a subjetivação dos sujeitos educacionais em contextos locais específicos. Para explorar essa questão, as políticas de alfabetização são analisadas como dispositivos que articulam relações de poder-saber e influenciam as dinâmicas do campo educacional.

Essa análise teórico-analítica transcende a simples descrição de elementos normativos das políticas educacionais e se expande para compreender os efeitos da instabilidade e das rupturas políticas. A descontinuidade é entendida não apenas como uma falha administrativa, mas como uma expressão das disputas de poder e interesses políticos que permeiam a construção e a implementação das políticas públicas. Tais disputas reconfiguram constantemente os dispositivos educacionais, afetando a estrutura curricular, as práticas pedagógicas e as subjetividades produzidas no âmbito da alfabetização.

Meu problema não foi absolutamente de dizer: viva a descontinuidade, estamos nela e nela ficamos; mas de colocar a questão: como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranquila e continuísta que normalmente se faz? (Foucault, 1979, p. 3-4).

Dessa forma, nossa pesquisa adota uma metodologia que investiga os impactos das mudanças políticas sobre a continuidade dos programas de alfabetização, destacando as tensões entre as diretrizes nacionais e as práticas locais. Busca-se evidenciar como as rupturas e

---

<sup>11</sup> A descontinuidade das políticas públicas é investigada neste estudo como um elemento central para compreender a relação entre as transições políticas e os impactos concretos nas práticas pedagógicas nos contextos nacional, estadual e municipal, com especial atenção ao município de Rio do Pires.

reconfigurações discursivas moldam o currículo, governam as ações educacionais e produzem sujeitos, considerando as especificidades culturais e sociais dos contextos onde essas políticas são implementadas.

[...] o importante não é fazer uma espécie de dedução do poder que, partindo do centro, procuraria ver até onde se prolonga para baixo, em que medida se reproduz, até chegar aos elementos moleculares da sociedade. Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global (Foucault, 1979, 184).

As políticas de alfabetização, especialmente no contexto das transições políticas, evidenciam uma constante tensão entre regularidade e descontinuidade. Como argumenta Pereira (2015), as políticas educacionais operam como dispositivos que configuram práticas discursivas e não discursivas, ao mesmo tempo em que revelam tensões entre as diretrizes normativas e as realidades locais que resistem ou se adaptam a essas regulações. Essa dinâmica reflete como as regularidades discursivas que orientam os programas de alfabetização são frequentemente rearticuladas, produzindo rupturas que impactam a implementação das políticas e a configuração das práticas pedagógicas.

Consideramos que mesmo diante das descontinuidades nas transições políticas, há regularidades discursivas que perpassam as políticas de alfabetização, como a busca por eficiência, o foco na alfabetização como um direito fundamental e a tentativa de padronizar práticas educativas. Essas regularidades refletem dispositivos que regulam e governam o campo educacional, moldando práticas e subjetividades.

A descontinuidade não é apenas ausência de continuidade, mas uma reconfiguração das diretrizes e dos discursos que sustentam as políticas públicas. Cada nova política reorganiza as relações de poder e saber, legitimando certos discursos enquanto exclui outros, o que revela um processo dinâmico e contingente. “Não é portanto uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração da forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos)” Foucault (1979, p. 4).

Nossa investigação sobre a regularidade e a descontinuidade das políticas públicas, especialmente em relação às políticas educacionais no Brasil, busca, essencialmente, fazer uma análise da interconexão entre os dispositivos normativos que norteiam as práticas pedagógicas e as mudanças que ocorrem durante transições políticas e administrativas. Este estudo busca

aprofundar a compreensão de como tais políticas se manifestam concretamente nos sistemas educacionais municipais.

É importante considerar que as práticas pedagógicas não ocorrem em um vácuo, mas são influenciadas por um contexto normativo que pode ser alterado conforme mudanças nas diretrizes governamentais. As rupturas e reconfigurações nas políticas públicas podem levar a uma reavaliação das abordagens pedagógicas, resultando em novos métodos e conteúdos escolares. Esse fenômeno é particularmente relevante em momentos de instabilidade política, onde as decisões tomadas podem impactar diretamente a implementação de políticas educacionais e sua continuidade.

Nossa preocupação, portanto, é levar em conta as especificidades locais dos sistemas educacionais municipais, que podem variar significativamente em função de fatores como gestão, financiamento e a participação da comunidade. A forma como as políticas são desdobradas nesse nível é crucial para entender a eficácia e a legitimação das práticas pedagógicas, que muitas vezes refletem as tensões entre as diretrizes normativas e as realidades locais.

Assim, ao explorar essa relação, buscamos não apenas identificar as mudanças que ocorreram, mas também compreender as dinâmicas subjacentes que influenciam a continuidade ou a descontinuidade das políticas educacionais, revelando a complexidade e a interdependência dos fatores envolvidos. Conforme explicitado por Foucault (1979, p. 244), “[...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes”.

A partir dessa perspectiva, podemos ver a descontinuidade como um elemento estruturante das políticas públicas, evidenciando como as regularidades discursivas são constantemente rearticuladas diante das mudanças de governo. Essa abordagem está alinhada à ideia de que as políticas educacionais são atravessadas por relações de poder-saber, nas quais discursos e práticas são negociados e reconfigurados.

## 2 COMO OS ESTUDOS ANUNCIAM A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO NO BRASIL

Realizamos um levantamento dos estudos que exploram as políticas de alfabetização e currículo no Brasil, com ênfase nas pesquisas que analisam essa temática no âmbito das políticas educacionais nacionais. Nosso foco recaiu sobre as contribuições dos estudos pós-críticos, que problematizam as relações de poder e as dinâmicas discursivas presentes nessas políticas. Além disso, buscamos situar esta pesquisa no debate acadêmico, articulando-a com produções relevantes identificadas no mapeamento bibliográfico e com os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam este trabalho.

Às vezes, demora um pouco para que essas operações de pensamento se organizem em uma rede que faça algum sentido, em um arsenal de ferramentas que seja fértil, em uma cadeia de ligações que não seja mais tão díspar. É preciso paciência, não importa que demore, pois necessitamos nos deixar impregnar pelas associações e reflexões promovidas pela leitura de um livro ou de um/a autor/a, até que estas repercutam em nosso pensamento e prática de pesquisa, levando-nos a criar o problema, a problematizar o que não era tido como problemático ou a reproblematicar, com outro olhar, o já problematizado (Corazza, 2007, p. 117).

Ao inspirar-nos no que diz a autora Corazza (2007), conduziremos nosso estudo com a consciência de que o processo de pensamento e a construção de conhecimento requerem tempo e paciência. Às vezes demora um pouco para que as ideias se organizem diante de uma gama de ideias já formuladas. A pesquisa como terreno de possibilidades oportuniza a reformulação e/ou a construção de novas concepções, reproblematicando o conhecimento sobre determinado objeto.

Nesse sentido, propomos explorar as produções acadêmicas que problematicam as políticas de alfabetização e currículo no Brasil, para, nesse contexto, compreender como essas produções coadunam com o nosso objeto de pesquisa. Para tanto, mapeamos estudos já realizados com a intenção de evidenciar o que nos propomos pesquisar. Com isso, fomentados pela literatura e pesquisa acadêmica, podemos nos guiar na construção de novas perspectivas perante os desafios educacionais contemporâneos.

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowisky; Ens, 2006, p. 40).

Com base nesse contexto, ao mapear as pesquisas acadêmicas sobre políticas de alfabetização e currículo no Brasil, buscamos identificar as contribuições que essas investigações oferecem ao nosso arcabouço teórico para compreender como os estudos científicos verbalizam o nosso objeto de pesquisa.

O que há são teorias-linguagens, que fornecem coordenadas para o percurso, permitem que se tenha alguma ideia dos rumos a tomar: assim como funciona a estrela polar para o navegante, mas que não é o lugar onde ele quer chegar. ou seja, o problema (o tal objeto) de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema - configurado delineado esclarecido produzido iluminado feito visível e enunciado -, desde as pratas teóricas que o tornam problemático, que o criam com problema (Corazza, 2007, p. 112).

O levantamento de pesquisas que abrange um acervo bibliográfico dentro de um recorte temporal específico sobre um determinado objeto de pesquisa permite identificar estudos já realizados, contribuindo para a construção de novos conceitos. Sob esse prisma, também auxilia na identificação de áreas ainda não exploradas ou que necessitam de maior aprofundamento, orientando o pesquisador para oportunidades de novas descobertas.

[...] apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowisky; Ens, 2006, p. 39).

Buscamos construir uma base teórica que sustente as escolhas metodológicas e a problematização delineada neste estudo. Pretendemos situar nosso objeto de pesquisa no interior do campo epistemológico que fundamenta esta investigação, articulando os referenciais teóricos que corroboram com a análise proposta, estabelecendo interlocuções com autores e produções que contribuam para a compreensão crítica das políticas de alfabetização e currículo. Trata-se, assim, de um exercício argumentativo pautado em referenciais teóricos reconhecidos, de modo a evidenciar o engajamento científico e a relevância acadêmica da pesquisa.

A política de alfabetização e currículo no Brasil percorreu sempre uma trajetória complexa e politizada<sup>12</sup>, marcada por disputas e desafios persistentes. Exploraremos como as

---

<sup>12</sup> A politização das políticas educacionais no Brasil têm sido objeto de análise em diversas pesquisas, que apontam como as mudanças de governo e as disputas ideológicas influenciam diretamente a continuidade e a eficácia dos programas de alfabetização e currículo.

pesquisas acadêmicas têm anunciado e discutido as políticas de alfabetização e currículo, e, como esses estudos emergem desse corpo de conhecimento.

Com esse olhar, este capítulo apresentará levantamentos de teses e dissertações publicadas nas plataformas do Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período compreendido entre os anos de 2014 e 2023.

Decidimos nos situar nesse recorte temporal por abranger o ciclo das políticas educacionais implementadas sob a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que trouxe como meta central a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental e estratégias para a educação no país.

Cabe destacar que o intervalo selecionado inclui discussões acadêmicas pós advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi publicada em 2017, e às suas implicações nas políticas de alfabetização e currículo no Brasil, permitindo uma análise das contribuições teóricas e empíricas mais recentes sobre o tema.

Além disso, esse intervalo temporal mais extenso se justifica pelo grau de aprofundamento teórico e metodológico característico das teses e dissertações, que, por demandarem processos investigativos mais longos, frequentemente abordam questões estruturais e históricas com maior densidade analítica. Tal escolha permite captar não apenas os efeitos recentes das políticas educacionais, mas também suas origens, desdobramentos e permanências no debate acadêmico.

Também contemplamos em nossa pesquisa um levantamento de artigos científicos publicados em periódicos qualificados, com o propósito de analisar como as políticas de alfabetização e currículo têm sido tematizadas nas produções acadêmicas contemporâneas. Mapeamos produções na Revista Brasileira de Educação (RBE) e no periódico Currículo sem Fronteiras, ambos classificados com estrato A1 no sistema Qualis/CAPES — a mais alta avaliação para periódicos científicos no Brasil.

Esses periódicos acadêmicos possuem reconhecida relevância na área da educação, destacando-se pela densidade teórico-metodológica das investigações que publicam sobre currículo, alfabetização e os dispositivos que estruturam e regulam as políticas educacionais no Brasil. Suas contribuições têm fortalecido o campo das análises críticas ao problematizar os discursos, práticas e racionalidades que atravessam as dinâmicas educacionais contemporâneas.

Adotamos critérios de seleção fundamentados na pertinência teórica e na consonância com o escopo desta pesquisa. Para isso, utilizamos como descritores os termos “Currículo” AND “Alfabetização”, com o objetivo de identificar produções que problematizem a interseção

entre práticas curriculares e políticas de alfabetização; e “Dispositivos” AND “Currículo” AND “Alfabetização”, com a finalidade de localizar investigações que discutem aspectos de regulação e governamentalidade no campo educacional, especialmente à luz de referenciais teóricos de base foucaultiana.

## 2.1 O que as teses e as dissertações anunciam sobre as políticas de alfabetização e currículo

Buscamos mapear as produções científicas publicadas nos repositórios da CAPES e da BDTD. Tencionamo-nos identificar os estudos acadêmicos que dialogam com o nosso objeto de pesquisa e a escolha de consultar os repositórios da CAPES e da BDTD se justifica pela abrangência que esses bancos de dados oferecem, já que integram diversas outras bases de dados em suas plataformas.

Adotamos os descritores Currículo e Alfabetização em um primeiro momento de investigação e realizamos buscas utilizando os termos Currículo e Alfabetização, sem a aplicação de filtros temporais ou descritores adicionais. Esse formato de pesquisa resultou em um número bastante elevado de dissertações e teses.

A partir de um diagnóstico inicial baseado nos títulos desses trabalhos, observamos que muitos deles não coadunam com os descritores do nosso objeto de pesquisa. Este levantamento preliminar revelou a necessidade de aprimorar os critérios de busca para filtrar estudos mais específicos e diretamente relacionados ao nosso tema em foco, a fim de construir uma análise mais precisa e relevante. Para tanto, passamos a utilizar os seguintes descritores: “Currículo” AND “Alfabetização”.

Para refinar a pesquisa, optamos por combinar descritores entre aspas duplas, aplicando o operador booleano “AND”, a fim de obter resultados mais específicos. Da mesma forma, estabelecemos filtros relacionados ao intervalo temporal de 2014 a 2023, com o intuito de localizar, nesses repositórios, trabalhos que apresentassem relação direta com o objeto e os descritores da presente investigação. Seguindo esse procedimento, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), aplicamos, além do recorte temporal, filtros adicionais para obter resultados mais precisos e pertinentes, conforme os dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Síntese dos resultados obtidos nos bancos de dados da CAPES e da BDTD.

Base de Dados	Descritores			
	“Currículo” AND “Alfabetização”		“Dispositivos” AND “Currículo” AND “Alfabetização”	
	Dissertação	Tese	Dissertação	Tese
CAPES	738	216	7	3
BDTD	960	225	53	11
<b>Total</b>	1698	441	60	14

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Sintetizamos, na Tabela 1, os resultados obtidos a partir das buscas realizadas em dois repositórios acadêmicos — CAPES e BDTD — utilizando diferentes combinações de descritores: “Currículo” AND “Alfabetização” e “Dispositivos” AND “Currículo” AND “Alfabetização”. Esses dados possibilitam identificar tendências e abordagens predominantes nas pesquisas sobre políticas de alfabetização e currículo no Brasil. As análises revelam uma diversidade de enfoques teóricos e metodológicos, refletindo a complexidade do tema e suas múltiplas implicações para a prática educativa.

A combinação dos descritores “Currículo” AND “Alfabetização” gerou um total de 2139 resultados, com uma predominância de dissertações (1698) em relação às teses (441). Indicando um interesse significativo na investigação sobre alfabetização e currículo, especialmente em nível de mestrado.

Ao combinarmos os descritores “Dispositivos” AND “Currículo” AND “Alfabetização,” obtivemos um total de 74 resultados, sendo 60 dissertações e 14 teses. A BDTD apresentou um número significativamente maior de dissertações (53) e teses (11) em comparação com a CAPES, que mostrou apenas 7 dissertações e 3 teses. Essa discrepância sugere que a pesquisa sobre esse tema específico pode estar concentrada em determinadas instituições ou programas.

A predominância de dissertações em comparação com teses nas combinações de descritores reflete uma maior produção acadêmica em nível de mestrado. A diferença significativa nos resultados entre as bases de dados CAPES e BDTD, mesmo para os mesmos descritores, sugere uma variação na forma como os trabalhos são indexados e cobertos por cada repositório. Essa variação evidencia também a importância de utilizar múltiplos bancos de dados para garantir uma revisão de literatura mais abrangente e representativa.

Observamos que, enquanto a CAPES apresentou um número menor de dissertações (7) relacionadas aos descritores “Dispositivos” AND “Currículo” AND “Alfabetização”, a BDTD revelou uma quantidade significativamente maior de trabalhos sobre o mesmo tema, com 53 dissertações.

Essa diferença destaca a variação na indexação e cobertura dos trabalhos acadêmicos entre as bases de dados consultadas. Essa observação sublinha a diversidade de produção acadêmica que pode ser captada ao utilizar repositórios que integram várias fontes de informação, proporcionando uma visão mais rica e abrangente do campo de estudo.

Ao delimitarmos a busca no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) recortada pelo assunto “Alfabetização” dentro do intervalo temporal de 2014 a 2023, encontramos um total de duas teses. Esta configuração sugere que, embora o tema seja de significativa importância educacional, existe uma quantidade relativamente pequena de teses de doutorado concentradas especificamente nesse assunto, combinadas com os descritores “Dispositivos” AND “Currículo” AND “Alfabetização” durante o período especificado.

Considerando o recorte temporal de 2014 a 2023 com outros parâmetros específicos, como Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado em Educação, na Área de Ciências Humanas, Área de Conhecimento em Educação, e Área de Concentração em Educação, ao aplicarmos esses filtros na plataforma CAPES, obtivemos um total de três teses. Esse resultado aponta para algumas questões importantes a serem consideradas no âmbito de nossa pesquisa.

A partir desses achados, realizamos leituras criteriosas e aprofundadas, com vistas à construção de novos saberes e ao fortalecimento do arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa. Tal percurso analítico revela-se como parte fundamental para ampliar as possibilidades de interpretação e instaurar novos olhares sobre o campo da alfabetização, em consonância com as complexidades que o atravessam.

Ao aprofundarmos nossa compreensão, pretendemos identificar e investigar nuances e dimensões até então pouco exploradas, e, contribuir para o desenvolvimento acadêmico e prático neste âmbito. Nosso trabalho não apenas fortalece a base teórica da pesquisa, mas também abre caminhos para questionamentos e descobertas que podem favorecer as práticas pedagógicas e as políticas educacionais relacionadas à alfabetização.

No repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram achados dois trabalhos após a aplicação dos filtros com os descritores “Dispositivos” AND “Currículo” AND “Alfabetização” e o assunto “Alfabetização”, no período de 2014 a 2023. Esses trabalhos revelam uma interlocução com a perspectiva adotada para a construção da presente pesquisa, pois refletem não apenas sobre as práticas e teorias existentes, mas também destacam áreas que ainda necessitam de investigação, evidenciando um ambiente propício ao desenvolvimento de futuros estudos.

A análise dos dados revela um cenário que se mostra promissor para futuras investigações, sobretudo em níveis mais avançados de pesquisa acadêmica. A presença

reduzida de teses que articulem alfabetização, currículo e dispositivos de regulação sob a perspectiva foucaultiana evidencia não apenas um campo ainda pouco explorado, mas também uma necessidade premente de aprofundamento teórico e metodológico nesse domínio. Considerando a centralidade da alfabetização para o desenvolvimento educacional e suas implicações socioculturais, torna-se evidente o potencial desse nicho para subsidiar políticas públicas mais sensíveis às complexidades do campo educativo.

Evidencia-se também que os resultados obtidos refletem a importância de explorar diferentes bases de dados para garantir uma visão abrangente e diversificada da produção acadêmica, conforme exploramos também a CAPES que juntamente com a BDTD abrangem outras bases de dados em suas plataformas. A análise das teses selecionadas mostrará como as abordagens teóricas e metodológicas escolhidas pelos pesquisadores podem enriquecer nossa compreensão sobre a interação entre dispositivos curriculares e práticas de alfabetização.

Diante desses resultados, é essencial aprofundar a leitura e análise das teses encontradas, buscando identificar lacunas e oportunidades de pesquisa, além de consolidar um referencial teórico robusto para orientar futuras investigações na área. Esse processo permitirá a construção de novos conhecimentos e o fortalecimento do escopo teórico de nossa pesquisa, contribuindo para o avanço das discussões sobre políticas de alfabetização e currículo no Brasil.

Após estabelecer os filtros que alinham os resultados à perspectiva teórico-metodológica adotada nesta pesquisa, encontramos 5 trabalhos que se mostraram relevantes para o escopo do nosso estudo. Essas produções acadêmicas nos permitirão apreender, de forma mais precisa, as convergências com o nosso objeto de investigação, bem como reconhecer eventuais disparidades e lacunas que possam emergir da análise comparativa com as abordagens de nossa investigação.

Consideramos ainda a inclusão de pesquisas fundamentadas em referenciais teóricos pós-críticos ou que dialoguem com a perspectiva foucaultiana, permitindo análises sobre governamentalidade, dispositivos e subjetivação e produções que apresentem relevância acadêmica e metodológica, publicadas em periódicos ou defendidas em programas de pós-graduação de excelência.

A exclusão, por sua vez, abrangeu trabalhos que não apresentavam uma relação direta com políticas de alfabetização ou currículo, mesmo que mencionassem educação de forma ampla. Estudos limitados a análises técnicas ou normativas, sem uma problematização crítica das políticas e práticas educacionais e pesquisas que abordassem exclusivamente contextos internacionais ou que não dialogassem com as especificidades do cenário educacional brasileiro.

Esses critérios permitiram uma seleção precisa, garantindo que os trabalhos escolhidos dialoguem diretamente com o objeto de nossa pesquisa. Desse modo, eles possibilitaram identificar tanto as convergências quanto as disparidades em relação às discussões acadêmicas sobre políticas educacionais no Brasil.

Ao fazermos a leitura desses trabalhos iremos produzir uma análise das questões a que nos propomos investigar, ao mesmo tempo em que se constitui um exercício que enriquecerá a construção de um referencial teórico alinhado com nossas hipóteses e objetivos de pesquisa.

Apresenta-se, no Quadro 1, uma relação dos trabalhos selecionados a partir do banco de dados da CAPES, contendo informações organizadas por ano, título, autor(es), referencial teórico-metodológico e instituição de origem. A sistematização desses dados possibilita uma leitura mais precisa do contexto e do enfoque de cada pesquisa, permitindo identificar interlocuções com a perspectiva teórica desta investigação e com os objetivos propostos.

Quadro 1 – Relação de trabalhos selecionados do banco de dados da CAPES.

<b>Banco de dados da CAPES</b>				
Ano	Título	Autor/es	Referencial Teórico Metodológico	Instituição
2015	Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos.	Patrícia Camini	Análise documental com enfoque na alfabetização contemporânea brasileira baseada nas ferramentas genealógicas de Michel Foucault, especialmente no conceito de "dispositivo". Teórico: Michel Foucault	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2016	Dispositivo da Infância e da Antecipação da Alfabetização no Currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos.	Maria Carolina da Silva Caldeira	Análise do discurso de inspiração foucaultiana sob como opera o “dispositivo da antecipação da alfabetização” e do “dispositivo da infância”. Teórico: Michel Foucault.	Universidade Federal de Minas Gerais
2016	O Dispositivo da Numeramentalidade e as Práticas Avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”.	Renata Sperrhake	Análise documental referente à Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA com inspiração na teoria <i>foucaultiana</i> , utilizando algumas das ferramentas teórico-analíticas criadas pelo autor. Teóricos: Michel Foucault e Gilles Deleuze.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

A análise da tese de doutorado de Patrícia Camini, intitulada “Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos”, revela um enfoque crítico na alfabetização contemporânea brasileira, particularmente no conceito de psicogênese da escrita.

Camini (2015) se fundamenta teoricamente nas ferramentas genealógicas de Michel Foucault, especialmente no conceito de "dispositivo", que ela utiliza para investigar como certos saberes e práticas pedagógicas se tornaram normativos na educação.

Utilizei o conceito de dispositivo como ferramenta central, com base em Foucault (1995c; 1995d). Convém esclarecer que, na vasta obra de Foucault, a ideia de dispositivo aparece de forma multifacetada, o que transformou esse conceito em um dos mais controversos entre os estudiosos desse autor (Camini, 2015, p. 19).

A autora baseia sua análise principalmente na obra de Michel Foucault, abordando o "dispositivo" como uma rede de saberes e práticas que condicionam e governam a constituição dos sujeitos. O dispositivo psicogenético é examinado como um conjunto de normas e práticas pedagógicas que não apenas organiza o conhecimento sobre a escrita infantil, mas também classifica e governa o comportamento de professores e alunos.

Em termos foucaultianos, o dispositivo serve tanto para nomear práticas quanto para classificar sujeitos, operando como uma ferramenta para observar e governar. Além de Foucault, Camini (2015) dialoga com outros autores relevantes no campo da alfabetização, como Emília Ferreiro, que contribuiu para a disseminação das práticas psicogenéticas no Brasil. A autora também considera a influência de Piaget, cuja obra foi fundamental para a psicogênese e o construtivismo pedagógico.

A tese aponta que a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, “Psicogênese da Língua Escrita”, publicada nos anos 1980, tornou-se um ponto central na formulação de um dispositivo psicogenético que impactou a alfabetização no Brasil.

O discurso da *Psicogênese* de não deixar ninguém para trás na alfabetização interessa a essas políticas de regulação social na medida em que propõe aos professores (1) identificar desde cedo quem são os alunos que chegam à escola com menos conhecimentos sobre a língua escrita e (2) acionar recursos que garantam que esses sujeitos não engrossem os índices de analfabetismo (Camini, 2015, p. 15).

A tese propõe que o dispositivo psicogenético funciona como uma estratégia de regulação das práticas de alfabetização. Camini (2015) argumenta que, ao classificar a escrita infantil em níveis, o dispositivo cria uma "ficção" da evolução linear das escritas infantis. Ela critica a naturalização dessa evolução em níveis psicogenéticos, sugerindo que essa prática não

é apenas pedagógica, mas também governamental, na medida em que visa controlar e regular o desenvolvimento das crianças nas escolas.

O trabalho de Camini (2015) levanta questões importantes sobre o papel dos dispositivos pedagógicos na produção de desigualdades e exclusões no campo da alfabetização. Sua abordagem crítica convida à reflexão sobre as normatividades que permeiam as práticas escolares, abrindo espaço para pensar alternativas que valorizem a diversidade de formas de aprender e ensinar.

No entanto, cabe discutir os aspectos das práticas de resistência efetivamente observadas no cotidiano escolar, mostrando como os professores e as crianças reinterpretem ou subvertem essas normatividades na prática.

A tese de Maria Carolina da Silva Caldeira, intitulada “Dispositivos da Infância e da Antecipação da Alfabetização no Currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos”, explora as tensões entre dois dispositivos centrais no contexto educacional brasileiro: o dispositivo de antecipação da alfabetização e o dispositivo da infância.

A pesquisa se propõe a investigar como os dispositivos de antecipação da alfabetização e da infância operam no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, evidenciando os conflitos entre as demandas de aceleração dos processos de alfabetização e a preservação das características da infância. A autora aborda um tema central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto brasileiro, onde o ensino fundamental foi ampliado para nove anos, incorporando crianças de seis anos.

A tese se insere numa perspectiva pós-crítica e foucaultiana. Caldeira (2016) adota conceitos-chave de Michel Foucault, como *dispositivo*, *poder-saber* e *modos de subjetivação*, para fundamentar sua análise da antecipação da alfabetização e do dispositivo da infância no contexto do currículo do 1º ano do ensino fundamental. Ela se vale de uma leitura genealógica e arqueológica, inspirada em Foucault, para questionar as práticas educacionais e os discursos que sustentam a alfabetização precoce.

Legislações, discursos pedagógicos, preceitos morais, instituições, enunciados científicos são alguns dos elementos acionados no processo de ampliação do ensino fundamental e que constituem aquilo que nomeio nesta tese de *dispositivo de antecipação da alfabetização* (Caldeira, 2016, p. 16).

Conforme as afirmações de Caldeira (2016), legislações, discursos pedagógicos, preceitos morais, instituições e enunciados científicos são acionados no processo de ampliação

do ensino fundamental e constituem aquilo que ela nomeia em sua tese de dispositivo de antecipação da alfabetização.

O referencial teórico de Caldeira (2016) é robusto e profundamente ancorado em uma perspectiva crítica, com foco em como o poder e o saber moldam as práticas educativas e subjetivas. Ao recorrer aos dispositivos foucaultianos, ela consegue iluminar as tensões e disputas presentes no campo da alfabetização e da infância. Segundo Caldeira (2016, p. 16), “[...] o *dispositivo de antecipação da alfabetização* toma o currículo como um importante instrumento”.

A pesquisa utiliza uma bricolagem metodológica que combina elementos da etnografia educacional pós-moderna com análise de discurso de inspiração foucaultiana. A escolha metodológica se alinha ao referencial teórico, permitindo uma análise detalhada das práticas curriculares e das relações de poder nos contextos escolares.

Por meio de uma bricolagem entre técnicas etnográficas e elementos da análise de discurso foucaultiana – que serão detalhados na sequência deste texto –, procuro analisar: que conhecimentos, saberes, práticas, discursos e técnicas estão presentes nesse currículo; que relações de poder se constituem no processo de seleção curricular, bem como que posições de sujeito aluno/a, criança e professor/a são disponibilizadas nas práticas curriculares de alfabetização e letramento da turma investigada (Caldeira, 2016, p. 18).

O estudo está fundamentado na perspectiva pós-crítica de currículo, com forte inspiração nos conceitos foucaultianos de dispositivo, relações de poder e modos de subjetivação. Essa abordagem permite problematizar o currículo como um espaço de disputas discursivas e como uma ferramenta de controle e subjetivação, indo além de análises estruturais tradicionais. Caldeira (2016, p. 16) refere-se que “no caso do *dispositivo de antecipação da alfabetização*, as crianças de seis anos são inseridas em relações de poder-saber que exigem sua alfabetização já no primeiro ano de escolarização”.

A pesquisa de Caldeira (2016) apresenta uma articulação teórica consistente com os referenciais adotados, mobilizando conceitos que permitem problematizar os efeitos dos dispositivos no campo da alfabetização. Contudo, seria pertinente um aprofundamento de como as práticas de resistência podem emergir no cotidiano escolar diante das imposições desses dispositivos. Ainda, a investigação poderia explorar mais detidamente as implicações de gênero nas relações entre dispositivos e currículo, considerando os impactos diferenciais nesse aspecto.

O trabalho dialoga diretamente com os temas centrais da nossa dissertação, especialmente no que se refere às políticas de alfabetização e às disputas discursivas no campo do currículo. A perspectiva foucaultiana utilizada por Caldeira enriquece nossas análises,

fornecendo referenciais para problematizar as políticas e práticas educativas em contextos específicos, como o de Rio do Pires.

Renata Sperrhake (2016) adota uma abordagem foucaultiana para examinar as práticas avaliativas no contexto educacional brasileiro. Michel Foucault é o principal teórico de referência da tese, especialmente no que tange aos conceitos de dispositivo, governamentalidade e subjetivação. Esses conceitos são cruciais para entender as práticas avaliativas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), formas específicas de controle e de produção de assuntos.

É inspirada na genealogia de Michel Foucault, utilizando o conceito de dispositivo para examinar as práticas avaliativas em larga escala. O dispositivo da numeramentalidade é articulado para compreender como estratégias e jogos de verdade são utilizados na produção de saberes, na condução de condutas e na formação de subjetividades. Além de Foucault, a autora se apoia em outros autores pós-estruturalistas e pós-metafísicos como Nietzsche e Wittgenstein para aprofundar a análise.

É nesse sentido que se opera uma mudança significativa com as teorizações pós-metafísicas, nas quais o papel da linguagem é deslocado. Convencionou-se chamar o deslocamento operado por uma visão pós-metafísica de linguagem de *virada linguística*. Nietzsche e Wittgenstein, apesar de não serem os únicos, nos ajudam na compreensão desta virada, conforme aponta Veiga-Neto (2009) (Sperrhake, 2016, p. 21).

Renata Sperrhake (2016) menciona autores como Nietzsche, Wittgenstein, Foucault, e Heidegger como representantes de perspectivas pós-metafísicas. Esses autores são empregados para questionar concepções tradicionais de sujeito, conhecimento e verdade, destacando a produção de subjetividades como efeitos das práticas discursivas e históricas. Paralelamente, autores como Veiga-Neto, Deleuze, e outros contemporâneos são utilizados para reforçar a análise de como a linguagem e os discursos constroem relações de poder e moldam práticas educacionais.

Sperrhake (2016) usa o conceito de dispositivo de Foucault para explorar como o conceito de “numeramentalidade” se insere nas práticas avaliativas. O dispositivo aqui é visto como um conjunto heterogêneo de práticas discursivas e não discursivas que apresentam modos específicos de pensar e agir em relação à alfabetização e à avaliação.

O conceito de numeramentalidade é central nesta tese e é utilizado para discutir a relação entre números (estatísticas) e o controle social, especialmente nas práticas de avaliação em larga escala. O termo “numeramentalidade” deriva da interseção entre “numeração” e “mentalidade”,

indicando uma forma de pensamento orientada por classificações numéricas, o que Foucault chamava de uma tecnologia de poder.

Nesse sentido, a Numeramentalidade pode ser entendida como um dispositivo do nosso tempo, que através das suas curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade, organiza práticas numeramentalizadas que produzem formas de ver e de dizer, orientam e incitam modos de pensar e de agir que, por sua vez, criam maneiras de ser na contemporaneidade (Sperrhake, 2016 p. 38).

Sob esse conceito, Sperrhake (2016) articula a relação entre estatísticas, classificações e subjetividades. A autora argumenta que o dispositivo da numeramentalidade utiliza práticas avaliativas para produzir uma visão numérica e categorizada da alfabetização, subordinando as práticas pedagógicas a uma lógica de medição e controle. Ela explora como os jogos de verdade das práticas avaliativas moldam identidades, criando o “sujeito numeramentalizado”. Esse sujeito é definido pelas métricas e escalas de proficiência impostas pelas avaliações em larga escala.

Sperrhake (2016) problematiza o impacto das práticas avaliativas em larga escala no campo educacional brasileiro, com destaque para os processos classificatórios e a produção de subjetividades vinculadas ao dispositivo da numeramentalidade. A tese investiga como essas práticas produzem visibilidades e dizibilidades que influenciam a percepção da alfabetização infantil.

Sob uma perspectiva crítica, Sperrhake (2016) investiga as práticas avaliativas e como essas práticas moldam subjetividades ao categorizarem e classificarem os indivíduos com base em números e escalas de desempenho.

A tese oferece uma contribuição relevante para o campo da educação ao articular de forma inovadora o conceito de numeramentalidade e sua aplicação às práticas avaliativas. Porém, seria interessante explorar com mais profundidade as contraposições emergentes diante dessas práticas, considerando as perspectivas dos sujeitos diretamente afetados.

No Quadro 2, apresentamos a seleção de trabalhos obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha dessas produções tem como objetivo ampliar o escopo analítico da investigação, ao incorporar estudos que apresentam consonância teórica e metodológica com os propósitos desta pesquisa. A ênfase recai sobre trabalhos que articulam políticas de alfabetização, currículo e os processos de regulação e subjetivação, sob uma perspectiva crítica. Essa sistematização possibilita uma análise aprofundada das abordagens adotadas pelos autores, evidenciando de que forma o debate acadêmico tem tensionado os sentidos atribuídos à alfabetização no campo educacional contemporâneo.

Quadro 2 – Seleção de trabalhos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

<b>Banco de dados da BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações</b>				
Ano	Título	Autor/es	Referencial Teórico Metodológico	Instituição
2013	O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos.	Valdiana do Bomfim Alves	Análise etnográfica em uma turma de alfabetização do ensino fundamental, utilizando observação participante e análise documental de materiais didáticos e planejamentos pedagógicos. Teóricos: Schneuwly e Dolz, Chevallard e Vinão Frago.	Universidade de São Paulo
2015	O Governo da Infância: Práticas de Alfabetização no estado da Bahia.	Reginaldo Santos Pereira	Análise Documental a partir do documento Pacto Pela Educação (PPE), utilizando como ferramenta metodológica a arqueogenealogia de Michel Foucault. Teóricos: Michel Foucault, Emília Ferreiro, Gilles Deleuze e Félix Guattari.	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

O estudo de Valdiana do Bomfim Alves, intitulado “O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos”, utiliza um referencial teórico significativo para explorar o trabalho do professor alfabetizador no contexto das mudanças educacionais, principalmente com a implementação do ensino fundamental de nove anos.

A análise incide sobre os objetos ensinados na alfabetização, a implementação dos dispositivos didáticos da professora, considerando o trabalho com a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental relacionado às tarefas implementadas, movimento que concorre na produção de uma didática da alfabetização (Alves, 2013, p. 17).

O referencial teórico da tese baseia-se, principalmente, nas contribuições de Schneuwly e Dolz (2009), que oferecem uma perspectiva didática centrada na interação entre professor, aluno e objeto de ensino. Este referencial enfatiza que o trabalho do professor vai além da simples transmissão de conhecimento; ele envolve a mediação intencional do objeto de ensino, promovendo a transformação das capacidades cognitivas e sociais dos alunos.

Do ponto de vista teórico, a dissertação está relacionada à compreensão de que o trabalho docente é uma ação dinâmica que se utiliza de diferentes dispositivos didáticos para alcançar seus objetivos, tendo como fundamento o pressuposto de que a ação do professor se materializa em meios, produzindo transformações intencionais nos modos de pensar, agir e falar dos alunos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2009) (Alves, 2013, p. 16).

“Do ponto de vista metodológico, o *corpus* desta dissertação se constituiu de dados gerados por meio de observação participante em sala de aula, durante aproximadamente cinco meses [...]”, diz Alves (2013, p. 16). Alves (2013) também faz uso de autores como Chevallard (1985), para discutir o conceito de “transposição didática”, que trata da adaptação dos conhecimentos científicos para o contexto de ensino. Esse conceito é central para entender como os saberes acadêmicos são transformados em objetos de ensino práticos acessíveis aos alunos.

Adicionalmente, o trabalho é fundamentado no conceito de “cultura escolar”, conforme elaborado por Vinão Frago (1996). A cultura escolar é vista como um conjunto de práticas e envolvidas por professores e instituições, que definem o funcionamento e as interações no ambiente escolar. Alves utiliza este conceito para analisar como o espaço e o tempo da escola moldam o trabalho do professor e a interação com os alunos.

A partir disso, Alves (2013) considera a importância dos dispositivos didáticos, que são recursos ou meios utilizados pelo professor para estruturar o ensino e facilitar o aprendizado dos alunos. Esses dispositivos podem incluir desde materiais físicos, como livros e lousas, até estratégias de ensino, como a formulação de tarefas e a organização do tempo em sala de aula.

A análise incide sobre os objetos ensinados na alfabetização, a implementação dos dispositivos didáticos da professora, considerando o trabalho com a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental relacionado às tarefas implementadas, movimento que concorre na produção de uma didática da alfabetização (Alves, 2013, p. 17).

Essa tese aborda ainda as contribuições de autores que tratam especificamente da alfabetização, como Soares (2003) e Mortatti (2010), que discutem os métodos de ensino da leitura e escrita e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização.

Dessa forma, o referencial teórico utilizado por Alves (2013) é diverso e integrador, combinando elementos da didática, da transposição didática e da cultura escolar, além de se apoiar em estudos sobre alfabetização. Isso permite uma análise ampla e profunda do trabalho docente, considerando tanto as demandas institucionais quanto as interações cotidianas no ambiente escolar.

A tese de Valdiana Bomfim Alves (2013) é uma contribuição significativa para os estudos sobre alfabetização e práticas pedagógicas no ensino fundamental. Ao articular uma análise teórica sofisticada com uma metodologia empírica detalhada, o trabalho oferece *insights* sobre os dispositivos didáticos e suas implicações no contexto escolar. Contudo, ainda cabe

explorar como (ou se) as práticas observadas incorporam tecnologias digitais nos dispositivos didáticos. Essa perspectiva poderia expandir a análise para incluir as tensões entre métodos tradicionais e ferramentas digitais no ensino da alfabetização.

A análise da tese do professor Reginaldo Santos Pereira, intitulada “O Governo da Infância: Práticas de Alfabetização no Estado da Bahia”, nos convida a refletir sobre o seu referencial teórico e os principais autores que sustentam a pesquisa.

A tese é fortemente influenciada pelo conceito de *governamentalidade* de Michel Foucault, que enquadra a governança das crianças e da infância por meio de práticas educacionais. As noções de *poder-saber* e *disciplina* de Foucault são centrais para a análise, particularmente em relação a como a alfabetização e as políticas educacionais na Bahia moldam as subjetividades das crianças por meio do dispositivo curricular no processo de alfabetização.

[...] as ideias e problematizações apresentadas por Michel Foucault e como esse autor opera deslocamentos importantes para a reflexão de diversos temas contemporâneos, inclusive educacionais, e que nos estimula a pensar a realidade cotidiana, nesse estudo especificamente o dispositivo curricular, bem como o governo da educação e da infância (Pereira, 2015, p. 24).

O estudo de Pereira (2015) insere-se na tradição pós-estruturalista, particularmente ancorado nos conceitos de Michel Foucault, para investigar como os dispositivos educacionais moldam práticas pedagógicas e subjetividades no âmbito do Pacto pela Educação na Bahia. A escolha do pós-estruturalismo permitiu ao autor problematizar a educação como um campo de poder, onde discursos e práticas regulam condutas e produzem formas específicas de ser e agir.

Assim, vê-se que os estudos pós-estruturalistas, numa vertente pós-crítica, ao enunciar os problemas contemporâneos, dentre eles os educacionais, nos traz do mesmo modo a possibilidade de problematizar e refletir sobre a governamentalidade liberal e capitalista que afeta a escola e seus agentes, sendo a nosso ver o campo da educação e da infância espaços discursivos profícuos para o trabalho investigativo a partir desse *corpus* teórico (Pereira, 2015, p. 24).

Os estudos pós-críticos, utilizados na tese, aprofundam a análise das políticas educacionais contemporâneas ao questionar as bases normativas das práticas escolares. No caso do Pacto pela Educação, segundo o autor argumenta, as políticas curriculares são dispositivos que disciplinam tanto os professores quanto os alunos, reduzindo a autonomia e a diversidade pedagógica. Pereira (2015, p. 134) observa que “O discurso pedagógico nos moldes do *Pacto* se coloca como uma tecnologia de governo de controle e regulação dos saberes/fazeres da alfabetização e nos domínios da leitura e escrita.”

Ao aplicar a ideia de Foucault, Pereira (2015) enfatiza que as instituições modernas, como as escolas, exercem poder sobre os indivíduos, controlando não apenas o comportamento, mas também a produção de conhecimento. No contexto de programas de alfabetização precoce, como o *Pacto pela Educação*, o currículo é visto como uma ferramenta que disciplina e governa os corpos e mentes das crianças, produzindo tipos específicos de sujeitos-dóceis, alfabetizados e normalizados dentro das expectativas sociais.

O autor discute também sobre as abordagens construtivistas, uma vez que o programa objeto de seu estudo, o *Pacto pela Educação*, é influenciado pela teoria da *psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Tal teoria explora como as crianças constroem sua compreensão da escrita por meio de seus próprios processos cognitivos. Pereira (2015) problematiza como o currículo, embora enquadrado em abordagens construtivistas, simultaneamente impõe uma estrutura normativa que governa o desenvolvimento da alfabetização das crianças.

Outro conceito foucaultiano explorado na tese é a *subjetivação*, que se refere a como os indivíduos são moldados em sujeitos por meio de práticas discursivas e não discursivas. No caso da alfabetização na Bahia, o currículo e as práticas de ensino são analisados como mecanismos que produzem sujeitos infantis específicos que são alfabetizados, mas também controlados, disciplinados e alinhados com objetivos governamentais mais amplos. Em um trecho do seu estudo, ao se referir ao *Pacto pela Educação*, Pereira (2015, p. 95) diz que:

[...] seu caráter discursivo, tendo em vista problematizar como, nesse jogo, as *tecnologias do eu* se articulam para produzir determinados modos de ser da alfabetizadora de crianças e, de como em tais atividades circulam discursos que podem estar conectados com os processos de subjetivação tanto docentes quanto infantis.

Pereira (2015) acredita diante das dinâmicas de poder e regulação em um processo de subjetivação, ao mesmo tempo que os sujeitos são disciplinados, também emergem resistências que podem ressignificar práticas. Baseado em Foucault (2006<sup>a</sup>, p. 107) ele diz que:

[...] da mesma forma que a rede de relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistências atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais (Pereira, 2015, p. 165).

A tese de Pereira (2015) configura-se como uma produção acadêmica que mobiliza contribuições relevantes para o campo educacional ao articular referenciais pós-estruturalistas e pós-críticos na análise das políticas curriculares. A adoção desses referenciais possibilita

problematizar as dinâmicas de poder que atravessam as práticas pedagógicas e curriculares, bem como evidenciar como tais políticas operam na constituição de subjetividades e na regulação dos saberes escolares, ao passo que abrem possibilidades para a emergência de resistências e ressignificações nos contextos educativos.

As análises das cinco teses selecionadas revelam um panorama denso e crítico das políticas de alfabetização e currículo no Brasil, destacando contribuições significativas que dialogam com o campo educacional contemporâneo. Cada trabalho oferece perspectivas teóricas e metodológicas que aprofundam a compreensão das relações entre poder, saber, práticas pedagógicas e subjetivação no contexto das políticas públicas educacionais.

A tese de Patrícia Camini (2015) problematiza o dispositivo psicogenético como uma ferramenta de controle e regulação das práticas de alfabetização, evidenciando a naturalização de níveis de escrita como instrumentos governamentais. Já o estudo de Maria Carolina da Silva Caldeira (2016) aborda a tensão entre os dispositivos de antecipação da alfabetização e da infantilidade, trazendo à tona os impactos dessas práticas no currículo do 1º ano do ensino fundamental e nas subjetividades infantis.

Na tese de Renata Sperrhake (2015), o conceito de "numeramentalidade" é explorado de maneira inovadora, expondo como as práticas avaliativas em larga escala moldam identidades e subordinam a educação a uma lógica numérica e classificatória. Por outro lado, Valdiana Bomfim Alves (2013) examina os dispositivos didáticos no contexto da alfabetização, destacando as interações entre professor, aluno e objeto de ensino como mediadoras fundamentais para uma didática mais crítica e transformadora. Finalmente, o trabalho de Reginaldo Santos Pereira (2015) utiliza a perspectiva foucaultiana para discutir como o currículo e as políticas de alfabetização na Bahia disciplinam e governam os corpos e mentes infantis, ao mesmo tempo que abrem espaços para resistências e ressignificações.

Essas pesquisas, ao utilizarem referenciais teóricos, especialmente os estudos pós-críticos e foucaultianos, convergem em sua crítica às normatividades impostas pelas políticas curriculares e às práticas escolares que reforçam desigualdades estruturais. No entanto, elas também apontam caminhos para ressignificar as práticas educacionais, enfatizando a importância das resistências e das vozes locais na construção de uma educação contemporânea e plural.

Este levantamento consolida a base teórica e metodológica para a presente pesquisa, ao mesmo tempo em que reforça a relevância de uma abordagem crítica e contextualizada na análise das políticas educacionais. As teses analisadas não apenas dialogam com os objetivos deste trabalho, mas também contribuem para ampliar a discussão sobre os desafios e

possibilidades do campo da alfabetização e do currículo no Brasil, particularmente em contextos específicos, como o município de Rio do Pires.

## 2.2 Como os repositórios acadêmicos, as revistas de pesquisas específicas de educação, anunciam os estudos sobre as políticas de alfabetização e currículo no país

Ao mapear os estudos disponíveis nos periódicos Revista Brasileira de Educação (RBE) e Currículo sem Fronteiras, pretendíamos oferecer uma visão consolidada de como as políticas de alfabetização têm sido abordadas, questionadas e reformuladas nos espaços acadêmicos. Esse mapeamento nos permitirá não apenas identificar as principais contribuições e desafios apontados pelos pesquisadores, mas também compreender como esses estudos podem influenciar futuras políticas públicas e práticas educacionais.

A escolha desses periódicos, fundamentou-se em suas classificações no estrato A1 do Qualis/CAPES, assegurando a relevância científica e a qualidade metodológica das publicações analisadas. Para a etapa, visando manter a consistência na coleta de dados e assegurar a comparabilidade entre as diferentes fontes, foram utilizados os mesmos descritores aplicados nas buscas realizadas nos repositórios de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), delimitando também um recorte temporal, neste caso, pesquisamos os trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2023.

O recorte temporal de 2019 a 2023, adotado para o levantamento dos artigos científicos, visa contemplar as produções acadêmicas mais recentes e sintonizadas com o debate contemporâneo sobre as políticas de alfabetização e currículo no Brasil. Essa delimitação permite analisar como os estudos atuais têm respondido às transformações mais recentes no campo educacional, especialmente no que se refere às repercussões da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019.

Trata-se, portanto, de um intervalo estratégico para compreender as reconfigurações recentes das políticas públicas e seus impactos nas práticas curriculares e nos discursos acadêmicos sobre a alfabetização. Ao escolher esse período, busca-se captar as produções que dialogam diretamente com as diretrizes normativas mais recentes e que refletem os tensionamentos e disputas em torno da condução das políticas educacionais no país.

Na Tabela 2, apresentam-se os dados quantitativos referentes às publicações acadêmicas que dialogam com o escopo desta pesquisa, destacando como os periódicos científicos têm abordado a temática da alfabetização e os dispositivos curriculares integrados aos programas

de alfabetização no Brasil. Para favorecer uma análise sistemática e aprofundada das produções identificadas, as informações foram organizadas conforme as fontes selecionadas no levantamento bibliográfico. Essa organização tem por objetivo evidenciar a relevância e o alcance das publicações no período analisado, contribuindo para a compreensão das principais tendências e abordagens teóricas predominantes sobre o tema.

Tabela 2 – Publicação de artigos encontrados por fonte e ano (2019 - 2023).

FONTE			QUALIS	Nº DE TEXTOS	ANOS				
					2019	2020	2021	2022	2023
Revista	Brasileira	de	A1	7	1	0	0	1	5
Educação (RBE)									
Currículo sem Fronteiras			A1	38	10	16	4	4	4

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

A análise da Tabela 2 permite visualizar, de forma sistematizada, a distribuição quantitativa das publicações resultantes das buscas bibliográficas, conforme os descritores adotados e os periódicos analisados. Os dados evidenciam a incidência e a periodicidade com que os temas relacionados à alfabetização e aos dispositivos curriculares têm sido abordados na literatura científica recente. A investigação foi realizada em duas fontes acadêmicas de alto impacto – a Revista Brasileira de Educação (RBE) e o periódico Currículo sem Fronteiras – ambas classificadas no estrato A1 do Qualis/CAPES, contemplando o recorte temporal de 2019 a 2023. Esse intervalo permitiu mapear tendências contemporâneas e identificar os momentos de maior concentração de publicações sobre o tema, conforme os critérios estabelecidos nesta pesquisa.

Observa-se um total de 7 artigos na Revista Brasileira de Educação (RBE) no período em análise, identificados por meio dos descritores utilizados conforme os filtros estabelecidos, com uma concentração mais expressiva de publicações em 2023, ano em que foram encontrados 5 artigos conforme o espectro da nossa pesquisa. Em contraposição, nos anos de 2020 e 2021, não encontramos nenhum artigo dentro desse mesmo espectro, o que sugere uma possível variação nas temáticas abordadas ou nas chamadas para publicação nesses períodos.

De igual forma, aplicamos os mesmos filtros, no periódico Currículo sem Fronteiras, no qual encontramos uma gama de produção de trabalhos ao longo dos cinco anos que pesquisamos, com um total de 38 artigos. O ano de 2020 destacou-se com a maior quantidade de publicações, somando 16 textos, o que pode indicar um foco temático ou um esforço editorial específico relacionado à educação, currículo, e possivelmente à alfabetização. Os anos

subsequentes mostram uma queda na quantidade de publicações, mas ainda mantêm uma presença significativa, com 4 artigos em cada um dos anos de 2021, 2022 e 2023.

Após essa triagem inicial, procedemos à leitura dos resumos dos artigos encontrados. A partir dessa análise, selecionaremos quatro artigos que serão abordados de maneira criteriosa e mais detalhada. Essa escolha será guiada por critérios que levem em conta a relevância dos artigos em relação ao nosso estudo, focando em aspectos que convergem com as questões teóricas e metodológicas que estamos explorando.

Essa abordagem nos permitirá aprofundar a compreensão das implicações dos dispositivos curriculares e das políticas de alfabetização no contexto educacional brasileiro, conforme o recorte temporal e temático estabelecido.

A partir da análise dos dados quantitativos apresentados na Tabela 2 foi possível realizar uma triagem analítica com o objetivo de identificar os artigos que dialogam diretamente com as discussões centrais desta pesquisa. Inicialmente, organizamos a quantidade de publicações por ano, com base nos descritores adotados nas buscas. Tal organização permitiu evidenciar a produção acadêmica recente sobre temáticas fundamentais à nossa abordagem teórica, tais como currículo, alfabetização, políticas educacionais e dispositivos de regulação.

Com base nesse levantamento, foram priorizados artigos publicados em periódicos de reconhecida relevância científica, classificados no estrato A1 do Qualis/CAPES, compreendendo o período de 2019 a 2023. A análise inicial possibilitou traçar um panorama das publicações ao longo dos anos, revelando concentrações significativas em determinados períodos, como 2020 e 2023 — indicativos que podem estar associados a mudanças editoriais ou a transformações nas políticas educacionais que motivaram maior produção acadêmica sobre o tema.

Os artigos selecionados com as análises sintetizadas foram escolhidos com base nos seguintes critérios qualitativos:

1. Relação direta com o foco da pesquisa: os resumos dos trabalhos foram avaliados quanto à convergência com os temas centrais da dissertação.
2. Abordagem crítica e teórica: priorizamos artigos que utilizam perspectivas pós-críticas, especialmente aquelas que dialogam com os conceitos de Michel Foucault, como regulação, governamentalidade e dispositivos.
3. Diversidade temática: foi assegurada a inclusão de artigos que explorassem diferentes dimensões do currículo, como alfabetização, regulação docente, políticas públicas e desigualdades educacionais.

Dos trabalhos analisados, cinco artigos da Revista Brasileira de Educação (RBE) e cinco do periódico Currículo sem Fronteiras foram selecionados por apresentarem maior consonância com os objetivos desta pesquisa. No Quadro 3, reunimos os artigos selecionados da Revista Brasileira de Educação (RBE), cuja análise permite observar aportes teóricos e metodológicos relevantes para o aprofundamento das discussões sobre currículo, alfabetização e políticas públicas educacionais. Essas produções dialogam com diferentes perspectivas críticas, oferecendo contribuições significativas à compreensão das dinâmicas que envolvem os processos de regulação e a constituição das práticas pedagógicas no contexto brasileiro.

Quadro 3 – Publicações na Revista Brasileira de Educação (RBE) (2019 – 2023).

Autor	Título do Artigo	Ano	Palavras-chave
Hugo Heleno Camilo Costa; Alice Ribeiro Casimiro Lopes	O conhecimento como resposta curricular	2022	Teoria do currículo. Conhecimento. Desconstrução. Teoria do discurso.
José Edmar de Queiroz	A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente	2023	Análise de Implementação. Alfabetização. Programa Mais Alfabetização. Discricionariedade.
Amanda Machado Chraim; Rosângela Pedralli	Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente?	2023	Alfabetização. Ciência e educação. Formação humana. Projeto de sociedade.
Marco Paulo Maia Ferreira	Concepções e práticas de ensino-aprendizagem: desenvolvimento de quatro dimensões com relevância teórica e empírica	2023	Concepções de ensino-aprendizagem. Práticas pedagógicas. Validade de conteúdo. Análise fatorial. Formação de professores.
Ivonete Bernardino Soares	O controle da fruição literária na escola	2023	Fruição estética. Formação de leitores. Ensino de literatura. BNCC.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

O artigo “O conhecimento como resposta curricular”, de Hugo Heleno Camilo Costa e Alice Ribeiro Casimiro Lopes, propõe que o conhecimento deve ser o eixo central na construção de currículos democráticos e inclusivos. Os autores defendem:

Interessa-nos recuperar a ideia de uma perspectiva de substituição de estruturas do currículo e, conseqüentemente, da função estruturante do conhecimento para determinado sujeito operante/projetado em dado contexto. Em dado momento, diferentes leituras curriculares aglutinaram-se em torno de uma perspectiva de conhecimento científico como base para a construção de sujeitos para a atuação em um projeto de sociedade (Costa; Lopes, 2022, p. 9).

A discussão central sobre o papel do currículo enquanto estruturação do conhecimento e sua relação com a formação de sujeitos projetados para atender a determinados contextos

sociais e políticos revela como o currículo é mobilizado historicamente como um instrumento de poder, alinhando-se a projetos específicos de sociedade e contribuindo para a formação de sujeitos adequados a esses projetos.

A ideia de substituir estruturas curriculares reflete a busca por reorganizar o conhecimento de acordo com novos paradigmas e demandas sociais, muitas vezes baseados na ciência como fonte de legitimidade. Essa mobilização do conhecimento científico, enquanto base estruturante, ilustra como as políticas curriculares têm operado para moldar sujeitos que correspondam às expectativas de uma determinada visão de progresso ou modernidade. No entanto, como aponta Foucault (1979), o saber está intrinsecamente ligado ao poder, e o currículo, ao privilegiar determinados conhecimentos em detrimento de outros, reforça hierarquias e exclusões.

Esse processo de aglutinação em torno de uma perspectiva científica também está ligado ao que Foucault descreve como regimes de verdade: formas de saber que, ao se tornarem dominantes, organizam práticas e definem o que é considerado válido ou legítimo em um determinado contexto. No caso do currículo, a centralidade do conhecimento científico pode, ao mesmo tempo, promover avanços, mas também excluir saberes locais, culturais ou subjetivos que não se enquadram nas normativas dominantes.

A reflexão proposta pelo texto aponta para a necessidade de tensionar essas estruturas curriculares, questionando quem são os "sujeitos operantes/projetados" que essas políticas buscam formar e quais conhecimentos são valorizados ou excluídos nesse processo. Essa análise permite vislumbrar caminhos para a construção de currículos mais democráticos e plurais, que valorizem a diversidade de saberes e possibilitem a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Sob uma ótica foucaultiana, seria relevante investigar como os dispositivos curriculares hierarquizam e excluem determinados conhecimentos, reforçando relações de poder e perpetuando desigualdades.

O artigo "A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente", de José Edmar de Queiroz, explora a implementação do Programa Mais Alfabetização em escolas públicas do Distrito Federal, o foco é nos desafios enfrentados pelos atores de linha de frente – gestores escolares e professores – que são responsáveis por traduzir as diretrizes políticas em práticas pedagógicas concretas. A análise destaca a complexidade da implementação de políticas centralizadas em contextos educacionais diversos, evidenciando as tensões entre as diretrizes federais e as realidades locais. O autor examina como os atores de linha de frente percebem a implementação do Programa Mais Alfabetização, destacando os

desafios estruturais enfrentados pelas escolas e os limites impostos por diretrizes centralizadas. Queiroz afirma que:

[...] os atores de linha de frente fazem o programa à sua maneira, mas não percebem esse fato como exercício de uma discricionariedade autônoma e parecem agir como se tivessem sido forçadas pelas circunstâncias a fazer como fazem, tendo em vista a ausência de suporte e as falhas de comunicação e de gestão dos escalões superiores (Queiroz, 2023, p. 16).

A partir dessa análise, o autor revela um cenário em que as políticas centralizadas ignoram especificidades locais e criam uma disparidade entre planejamento e execução. Sob a perspectiva foucaultiana, é possível interpretar o programa como um dispositivo de governamentalidade que disciplina os atores de linha de frente, limitando a autonomia escolar. O estudo revela que o PMAIfo foi implementado de formas heterogêneas, refletindo as condições estruturais, decisões locais e recursos disponíveis em cada escola. Essa variação aponta para a flexibilidade necessária para adaptar políticas gerais a contextos específicos, mas também expõe a ausência de orientações claras e suporte efetivo para os atores de ponta.

A descontinuidade da política, as mudanças frequentes nas diretrizes do MEC e a falta de recursos materiais e humanos são apontados como barreiras significativas à execução do programa. Esses fatores reforçam as desigualdades educacionais entre as escolas, especialmente aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social.

Professores e gestores são mediadores centrais no processo de implementação, enfrentando o desafio de equilibrar as exigências das políticas centralizadas com as necessidades e realidades locais. Essa mediação, no entanto, ocorre frequentemente sem o devido suporte técnico e formativo.

Embora o programa tenha como objetivo melhorar os índices de alfabetização, sua implementação desigual entre escolas revela que as políticas centralizadas, ao invés de reduzir desigualdades, frequentemente as reproduzem.

A descontinuidade do PMAIfo e a ausência de mecanismos sustentáveis para sua implementação destacam um problema recorrente em políticas públicas brasileiras: a falta de continuidade e articulação entre planejamento e execução.

O artigo oferece contribuições para a compreensão das complexidades envolvidas na implementação de políticas públicas educacionais. Ele evidencia as lacunas estruturais e normativas que comprometeram a eficácia do PMAIfo, mas também aponta a capacidade de resiliência e adaptação dos atores de linha de frente. Para além das críticas, o estudo sugere a necessidade de políticas mais sustentáveis e contextualmente sensíveis, que valorizem a

autonomia dos professores e gestores escolares como agentes de transformação no processo educativo.

No artigo “Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente?”, as autoras Amanda Machado Chraim e Rosângela Pedralli desenvolvem uma crítica ao discurso da cientificidade, que é frequentemente utilizado para legitimar práticas pedagógicas padronizadas e excludentes. Como descrevem:

Ao firmar-se como a única abordagem verdadeiramente científica e fechar-se para a problematização dos seus limites com vistas à compreensão/explicação/transformação da realidade que supostamente buscaria conhecer e revelar, o padrão moderno de ciência impede que um aspecto mais elementar do embate epistemológico possa ser minimamente reconhecido: a existência de, pelo menos, duas formas de assumir o problema do conhecimento, uma delas gnosiológica e a outra ontológica (Chraim; Pedralli, 2023, p. 15-16).

A análise evidencia como o discurso científico, enquanto instrumento de poder, invisibiliza saberes alternativos e reforça desigualdades estruturais. Embora as autoras apresentem uma crítica robusta, seria enriquecedor problematizar como os professores negociam essas normativas em suas práticas cotidianas. A partir de Foucault (1979), é possível explorar como os discursos científicos funcionam como regimes de verdade que, ao mesmo tempo que disciplinam, também abrem brechas para tensionamentos e ressignificações.

As autoras problematizam a legitimação do método fônico como "cientificamente comprovado", destacando que essa abordagem reduz a alfabetização a um processo técnico e instrumental, desconectado de suas dimensões culturais e históricas. Elas argumentam que essa visão não apenas desumaniza o processo educativo, mas também serve para perpetuar desigualdades sociais ao privilegiar um modelo de ensino adaptado às demandas do mercado de trabalho.

O artigo destaca uma contradição central no discurso de "alfabetização baseada em evidências": embora a abordagem seja apresentada como neutra e objetiva, ela está profundamente enraizada em um projeto político de manutenção do *status quo*. A centralização do método fônico nas políticas públicas reflete uma tentativa de moldar sujeitos que se adaptem às exigências do mercado, em vez de promover uma formação humanística e integral.

As autoras poderiam, no entanto, aprofundar a análise das práticas pedagógicas dos professores que, no cotidiano escolar, tensionam ou resistem a essas imposições. Sob uma perspectiva foucaultiana, seria possível explorar como esses dispositivos de poder disciplinam

as subjetividades docentes e estudantis, mas também como geram possibilidades de resistência e transformação.

O autor Marco Paulo Maia Ferreira, no artigo “Concepções e práticas de ensino-aprendizagem: desenvolvimento de quatro dimensões com relevância teórica e empírica”, apresenta uma abordagem multidimensional para o ensino-aprendizagem, que integra aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Ferreira descreve que:

[...] a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Ferreira, 2023, p. 14).

O reconhecimento da diversidade no contexto escolar é um desafio essencial para a construção de uma educação inclusiva e democrática. O texto destaca a importância de cada escola valorizar as diferenças entre os alunos como uma "mais-valia" – ou seja, como um recurso enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem e para a vivência comunitária. Essa perspectiva se alinha a um paradigma educacional que vê a diversidade não como um obstáculo, mas como uma oportunidade para promover a equidade e fortalecer as práticas pedagógicas.

Para que essa visão seja viável, é necessário que os processos de ensino sejam ajustados às características e condições individuais de cada estudante. Isso exige, por um lado, que as escolas sejam capazes de identificar as necessidades específicas de seus alunos e, por outro, que os professores disponham de formação e recursos para adaptar suas metodologias. Como Foucault (1979) nos lembra, o poder nas instituições de ensino não é apenas disciplinar, mas também produtivo – ele molda subjetividades e práticas. Assim, o reconhecimento da diversidade implica resistir a dispositivos normativos que tentam homogeneizar o ensino e, ao invés disso, valorizar múltiplas formas de aprender e participar.

O artigo aborda a inclusão como um princípio normativo, mas não investiga suficientemente como dispositivos de poder moldam as políticas educacionais, conforme sugerido pela perspectiva foucaultiana. Esse tipo de análise poderia revelar como práticas pedagógicas inclusivas são tensionadas por agendas políticas que privilegiam resultados quantitativos.

O trabalho de Ferreira, embora metodologicamente sólido, abre espaço para uma análise mais crítica das tensões entre políticas de ensino padronizadas e as práticas reais nas salas de aula, contribuindo para debates contemporâneos sobre currículo e formação docente.

No estudo intitulado “O controle da fruição literária na escola”, a autora Ivanete Bernardino Soares apresenta uma análise sobre como o ensino da literatura, guiado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incorpora elementos de fruição estética e apreciação literária no contexto escolar. A autora utiliza a Análise do Discurso para investigar as habilidades prescritas no documento oficial, questionando se essas orientações promovem efetivamente uma formação literária que contemple a diversidade cultural e as subjetividades dos alunos. Soares sublinha que:

A noção de “fruição” e mesmo “prazer estético” é extremamente fugidia e polissêmica a depender do sistema de pensamento em que é colocada à prova [...] A estruturação da prática discursiva de leitura literária como “reconhecimento”, “fruição” e “respeito” (5ª competência geral), “envolvimento”, “valorização” e “reconhecimento” (9ª competência específica) inscreve o leitor em formação, compulsoriamente, em uma disposição positiva diante da literatura a partir, exclusivamente, de seu contato com o objeto cultural (Soares, 2023, p. 12-13).

Essa análise critica o caráter prescritivo do documento, que reduz a formação literária a um conjunto de competências e habilidades descontextualizadas. A autora argumenta que a BNCC, ao priorizar metas de aprendizado padronizadas, negligencia a pluralidade de experiências culturais e históricas que moldam os hábitos de leitura.

Uma problematização relevante levantada no artigo é a de que o controle da fruição literária na escola reflete os interesses de um mercado neoliberal, que transforma a literatura em um instrumento de regulação emocional e cultural. Isso fica evidente no trecho:

Ao oferecer uma categorização detalhada de descritores que correspondem à suposta formação de “competências” e “habilidades”, a BNCC desestimula a atuação política e crítica do professor, dispensando sua autonomia na elaboração de um projeto educativo orientado pelos contextos locais (Soares, 2023 p. 9).

Nesse sentido, o artigo chama a atenção para a necessidade de um reenquadramento crítico das práticas de ensino de literatura, que reconheça as desigualdades estruturais e valorize a pluralidade cultural como eixo central da formação literária. Embora a BNCC proponha avanços no campo artístico-literário, o documento carece de uma abordagem que empodere tanto professores quanto alunos, oferecendo-lhes ferramentas para questionar e transformar sua realidade social.

O artigo explora uma tensão crucial entre controle e emancipação no ensino da literatura, mas poderia aprofundar a análise de como as escolas, enquanto espaços de governamentalidade, disciplinam subjetividades e moldam as relações dos sujeitos com a cultura. A perspectiva

foucaultiana permitiria discutir como as práticas escolares regulam e, ao mesmo tempo, podem abrir caminhos para a resistência e a liberdade criativa.

No Quadro 4, sistematizamos os artigos selecionados do periódico *Currículo sem Fronteiras*, destacando as contribuições teóricas e metodológicas que essas produções oferecem às discussões sobre currículo, alfabetização e políticas educacionais. As análises revelam a diversidade de abordagens presentes nas investigações publicadas, evidenciando a centralidade dos debates sobre subjetivação docente, disputas de sentido e os efeitos das políticas de regulação no campo educacional.

Quadro 4 – Publicações do periódico *Currículo sem Fronteiras* (2019 – 2023).

<b>Autor</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>
Rosanne Evangelista Dias; Márcia Betânia de Oliveira	Dispositivos de Regulação da Docência nas Políticas de Currículo	2021	Regulação Docente. Políticas de Currículo. Educação Básica.
Dulce Mari da Silva Voss; Eliada Mayara Alves Krakhecke; Maria Cecília Lorea Leite	Políticas Curriculares e Relações de Gênero nos Currículos da Educação Básica: perspectivas teórico-epistemológicas	2023	Política Educacional. Currículo. Gênero.
Isabele Lacerda Queiroz; Rita de Cássia Prazeres Frangella	Ideias para Adiar o Fim das Infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil	2023	Políticas Curriculares. Educação Infantil. Avaliação. Alfabetização. Livro Didático.
Silvio Ricardo Gomes Carneiro; Márcia Aparecida Jacomini; Isabel Melero Bello	O Currículo como Gestão e a Desigualdade como Resultado: o caso da rede estadual paulista no período de 1995-2018	2023	Políticas Curriculares. Rede Estadual de Ensino. Nova Gestão Pública. Avaliações Externas.
Maria Carolina da Silva Caldeira	Bons Currículos, Boas Práticas e o Bom/Boa Professor/a: uma análise da Política Nacional de Alfabetização.	2023	Currículo. Alfabetização. Formação Docente.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Rosanne Evangelista Dias e Márcia Betânia de Oliveira, com o artigo “Dispositivos de Regulação da Docência nas Políticas de Currículo” discutem como dispositivos de regulação nas políticas curriculares disciplinam a docência, moldando práticas e subjetividades docentes. Segundo Dias e Oliveira (2021), as políticas de currículo operam como instrumentos de controle, configurando práticas que reduzem a autonomia docente.

As autoras destacam um dos principais desafios enfrentados pelos professores na atualidade: a redução da autonomia docente em decorrência das políticas de currículo que operam como instrumentos de controle. Essas políticas, geralmente centralizadas, definem conteúdos, metodologias e metas a serem seguidas, frequentemente desconsiderando as especificidades dos contextos locais e a singularidade das práticas pedagógicas.

Desse modo, compreendemos que o efeito mais perverso da regulação é quando permitimos que os constrangimentos que ela produz despotencialize criações de espaços para a produção de outros sentidos. Quando deixamos à deriva possíveis traduções, recontextualizações e deslocamentos. Por mais implacável que os dispositivos de regulação possam operar, defendemos que há espaço para produzir traduções, para deslocar os sentidos em outras significações (Dias; Oliveira, 2021, p. 992).

Sob a perspectiva foucaultiana, podemos compreender as políticas de currículo como dispositivos de governamentalidade que disciplinam os sujeitos envolvidos no processo educacional. Esses dispositivos organizam práticas, regulam comportamentos e estabelecem padrões de atuação que limitam a criatividade e a capacidade de os professores responderem de maneira contextualizada às demandas das comunidades escolares. Ao impor um modelo único e normativo, essas políticas transformam o ato de educar em uma prática técnica, reduzindo o espaço para a reflexão crítica e para a construção de práticas inovadoras.

Essa lógica de controle está frequentemente associada a discursos de padronização e eficiência, que privilegiam metas quantitativas, como resultados em avaliações externas, em detrimento da qualidade e da relevância do ensino para os sujeitos envolvidos. Nesse cenário, a autonomia docente – essencial para a construção de um currículo significativo e conectado às realidades locais – é comprometida, uma vez que os professores são posicionados como executores de diretrizes impostas, ao invés de coautores de práticas educativas.

A tensão entre controle e autonomia evidencia a necessidade de repensar as políticas curriculares, considerando os professores como agentes centrais nesse processo. Ao valorizar a autonomia docente, seria possível criar um espaço para a resignificação das políticas de currículo, contextualizada para ser capaz de corresponder às demandas da escola contemporânea.

Embora o artigo explore de forma consistente os efeitos das políticas de regulação, seria relevante aprofundar a análise de como os docentes resistem ou resignificam essas imposições. Sob o olhar de Foucault (1979), podemos dizer que a docência pode ser vista como um espaço de disputa, onde o controle é constantemente tensionado por práticas locais.

No artigo “Políticas Curriculares e Relações de Gênero nos Currículos da Educação Básica: perspectivas teórico-epistemológicas” de Dulce Mari da Silva Voss, Eliada Mayara Alves Krakhecke e Maria Cecilia Lorea Leite, as autoras abordam como políticas curriculares silenciam ou marginalizam questões de gênero, reforçando desigualdades nas práticas escolares. Segundo as autoras Voss et al. (2023), a ausência de uma abordagem interseccional no currículo contribui para a perpetuação de relações de poder assimétricas, legitimadas pela estrutura escolar.

A falta de uma abordagem interseccional no currículo escolar e suas implicações é um ponto crucial na reprodução de desigualdades no ambiente educacional. A interseccionalidade, enquanto perspectiva teórica e prática, busca compreender como diferentes marcadores sociais – como gênero, raça, classe e sexualidade – interagem para expor experiências de desigualdade e exclusão. Quando o currículo ignora essas múltiplas dimensões, ele reforça relações de poder assimétricas, privilegiando certos grupos e invisibilizando outros.

Não podemos deixar de considerar que as políticas curriculares também estão intrinsecamente ligadas à tradição disciplinar legada pelo pensamento moderno e fundamentadas no cientificismo, tendo em vista que a gênese histórica e epistemológica do que se convencionou denominar currículo deu-se com base na classificação e nomeação dos campos científicos específicos das disciplinas (Voss et al., 2023, p. 15).

No contexto da educação, essa ausência significa que as políticas curriculares e as práticas pedagógicas frequentemente reproduzem normatividades e exclusões que são estruturais. Por exemplo, conteúdos e metodologias que negligenciam as contribuições culturais e históricas de grupos de minorias sociais acabam por reforçar uma visão limitada e hierárquica do conhecimento. Isso legitima uma estrutura escolar que naturaliza desigualdades e dificulta a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

As demandas sociais, como foi assinalado em diversas produções aqui analisadas, evidenciam o esgotamento do modelo disciplinar de currículo prescrito baseado na concepção epistemológica moderna de currículo que se materializa pela seleção, organização e disposição de conteúdos e disciplinas a serem distribuídos nas ações pedagógicas das instituições de ensino (Voss et al., 2023, p. 17).

Voss et al. (2023, p. 5) reforçam que “[...] as políticas curriculares são constituídas em múltiplos contextos, em constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, produzindo sentidos por meio de diversas articulações entre o local e o global.”

Sob uma perspectiva crítica, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um campo de disputa de poder. A ausência da interseccionalidade no currículo pode ser entendida como parte de um dispositivo de governamentalidade que disciplina subjetividades e organiza práticas educativas de forma a manter as relações de dominação. Por outro lado, a adoção de um currículo interseccional teria o potencial de tensionar essas relações, promovendo a valorização das diversidades e a resignificação das práticas pedagógicas.

As autoras Isabele Lacerda Queiroz e Rita de Cássia Prazeres Frangella no artigo “Ideias para Adiar o Fim das Infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na

educação infantil” criticam a aceleração curricular e a normatização das práticas pedagógicas na educação infantil. Queiroz e Frangella (2023) compreendem que a escolarização precoce, orientada por currículos normativos, reduz o espaço para práticas pedagógicas lúdicas, fundamentais na formação integral das crianças.

A escolarização precoce, ao priorizar a introdução de conteúdos acadêmicos rígidos e avaliações padronizadas desde os primeiros anos da educação infantil, compromete práticas pedagógicas lúdicas que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

[...] as políticas curriculares para a Educação Infantil têm tentado conter os movimentos naturais das crianças de 0 a 5 anos com a tentativa de fixação de currículos que rompem seus ciclos e tentam capturar um sentido de infância e Educação Infantil capaz de se revelar por meio de avaliações (Queiroz; Frangella, 2023, p. 2).

As práticas lúdicas, além de serem intrínsecas à infância, favorecem a criatividade, a autonomia e a interação social, permitindo que as crianças aprendam de forma significativa e contextualizada. No entanto, currículos normativos tendem a reduzir essas experiências, colocando ênfase em objetivos acadêmicos que nem sempre são apropriados à faixa etária. Essa abordagem, muitas vezes justificada pela necessidade de atender metas educacionais e resultados quantitativos, desconsidera as especificidades das fases iniciais do desenvolvimento infantil.

[...] essas políticas têm reverberado, sobretudo, no que se refere a uma tentativa de rompimento de uma fruição característica da primeira infância nas escolas, cujo desenvolvimento dos processos pedagógicos está imbricado na relação com o prazer de brincar e interagir em situações planejadas, porém abertas às imprevisibilidades incalculáveis nas relações com/entre as crianças (Queiroz; Frangella, 2023, p. 2).

Sob uma perspectiva crítica, essa dinâmica pode ser entendida como parte de um dispositivo de governamentalidade que busca disciplinar a infância, transformando-a em uma etapa preparatória para o desempenho acadêmico futuro. Como aponta Foucault (1979), o poder atua não apenas por meio de imposições diretas, mas pela organização de práticas e discursos que normatizam comportamentos e produzem subjetividades. Nesse contexto, o currículo normativo não apenas direciona as práticas pedagógicas, mas também molda a concepção de infância, deslocando-a de um espaço de liberdade e experimentação para um campo de controle e antecipação de resultados.

A tensão entre práticas lúdicas e currículos normativos revela, portanto, a necessidade de repensar as políticas educacionais para a infância. Um currículo que valorize a ludicidade e respeite os tempos e as formas de aprendizagem das crianças pode contribuir para uma formação mais integral, alinhada às necessidades reais da infância, seus princípios.

O estudo aponta um importante tensionamento entre normatização curricular e práticas pedagógicas contextualizadas, mas carece de uma análise sobre os dispositivos de poder que sustentam tais processos. Além disso, falta explorar como os professores da educação infantil negociam essas demandas normativas no dia a dia escolar.

“O Currículo como Gestão e a Desigualdade como Resultado: o caso da rede estadual paulista no período de 1995-2018”, artigo dos autores Silvio Ricardo Gomes Carneiro, Márcia Aparecida Jacomini, Isabel Melero Bello, analisa, a partir de uma perspectiva crítica, como a lógica da Nova Gestão Pública (NGP) aplicada ao currículo reforça desigualdades educacionais. Segundo o entendimento de Carneiro et al. (2023), a gestão do currículo sob princípios gerenciais transforma avaliações externas em ferramentas de exclusão, legitimando desigualdades estruturais.

Essa discussão destaca uma crítica central à influência dos princípios gerenciais sobre a gestão do currículo, evidenciando como as avaliações externas, quando utilizadas como instrumentos de controle, podem se transformar em ferramentas de exclusão que legitimam desigualdades estruturais. Sob essa lógica, o currículo é moldado para atender às demandas de eficiência e mensurabilidade, frequentemente associadas à Nova Gestão Pública (NGP), que busca adaptar práticas educacionais aos moldes do mercado.

As avaliações externas, apresentadas como mecanismos de monitoramento, acabam funcionando como dispositivos de regulação que não apenas medem resultados, mas também hierarquizam escolas, professores e estudantes. Nesse contexto, as práticas pedagógicas são frequentemente direcionadas para atender aos critérios estabelecidos pelas avaliações, em detrimento de um ensino que valorize a diversidade e promova a inclusão. Como resultado, escolas em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica, que enfrentam desafios estruturais, são desproporcionalmente prejudicadas, reforçando as desigualdades preexistentes.

Não obstante a influência das avaliações externas tanto no conteúdo dos livros didáticos quanto nas práticas pedagógicas, considerando que o desempenho dos estudantes nas avaliações externas foi usado para classificar as escolas e, também, para pagamento de bônus salarial, operando como política indutiva para que as escolas e professores alinhassem o ensino e, assim, produzissem melhores resultados nesses processos de verificação de aprendizagem (Carneiro, et al., 2023, p. 8).

Sob lentes foucaultianas, a gestão gerencialista do currículo pode ser vista como um dispositivo que governa e disciplina os sujeitos e organiza práticas pedagógicas em torno de metas e padrões externos. Essas práticas, ao invés de corrigir desigualdades, acabam por reproduzi-las, legitimando-as sob o discurso da meritocracia e da eficiência. A escola deixa de ser um espaço de emancipação para se tornar uma engrenagem em um sistema de controle e exclusão. Carneiro et al. (2023, p. 3), dizem que “Gestão após gestão, reforçam-se os modelos avaliativos como padrões de desempenho e ranqueamento das escolas, implementando cada vez mais um sistema centralizado de controle.”

Essa dinâmica torna urgente repensar o papel das avaliações externas e da gestão do currículo. Ao priorizar políticas que promovam equidade e respeitem a diversidade, seria possível construir um sistema educacional mais justo, onde o currículo seja um instrumento de inclusão e transformação social, ao invés de um mecanismo que perpetua desigualdades estruturais. De acordo com Carneiro et al. (2023), o currículo submetido ao sabor das avaliações externas acaba por reduzir o ensino a um treinamento para as provas e os ranqueamentos.

A análise critica a NGP e as avaliações externas, mas poderia avançar ao discutir alternativas para currículos mais inclusivos e menos hierarquizados. Uma abordagem mais detalhada sobre as consequências pedagógicas dessas desigualdades fortaleceria o argumento.

O artigo “Bons Currículos, Boas Práticas e o Bom/Boa Professor/a: uma análise da Política Nacional de Alfabetização”, da autora Maria Carolina da Silva Caldeira, analisa criticamente como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) regula práticas curriculares e molda a imagem do “bom” professor, alinhada a um discurso de qualidade que prioriza eficiência e resultados quantificáveis. A autora argumenta que:

A tentativa de fixação do sentido do que é alfabetização, bem como a definição de saberes considerados essenciais e métodos apontados como científicos entra na disputa pelo verdadeiro no campo da alfabetização. Porém, como se percebe, essa tentativa não se dá sem problematizações, embates e resistências. Assim, na tentativa de conseguir hegemonia, é preciso fazer proliferar o significado de alfabetização como técnica para outras esferas do social. Dessa maneira, para se firmar, a PNA precisa articular outras estratégias de poder. Nesse contexto, a formação de professores/as emerge como técnica de poder estratégica para atingir os objetivos que se pretende instaurar [...] (Caldeira, 2023, p. 11).

Caldeira (2023) destaca a complexidade das disputas em torno do conceito de alfabetização e das práticas pedagógicas associadas. No campo educacional, a alfabetização não é apenas uma prática técnica ou um objetivo didático, mas também um terreno de disputas políticas e epistemológicas, onde diferentes atores buscam fixar sentidos e legitimar saberes.

A tentativa de estabelecer um significado hegemônico para a alfabetização – como técnica, método ou conjunto de saberes essencializados – está diretamente relacionada aos jogos de poder que atravessam as políticas educacionais. Essa dinâmica fica evidente na Política Nacional de Alfabetização (PNA), que, ao definir métodos como “científicos” e saberes como “essenciais”, tenta consolidar um regime de verdade que orienta práticas pedagógicas e formações docentes. Como argumenta Caldeira (2023), essa hegemonia não se dá sem embates e resistências, pois os sentidos atribuídos à alfabetização são constantemente tensionados por práticas locais e interpretações alternativas.

[...] entendo a PNA como uma política curricular que estabelece saberes que devem ser priorizados nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. [...] ela pretende instituir saberes vinculados a uma certa concepção de alfabetização, que por sua vez demanda uma formação de professores/as técnica e baseada prioritariamente na transmissão de saberes (Caldeira, 2023, p. 4).

Nesse contexto, a formação de professores/as assume um papel central como técnica de poder. Por meio da formação continuada, as políticas educacionais moldam subjetividades docentes, disciplinam práticas pedagógicas e disseminam a concepção de alfabetização que se pretende instaurar. Conforme aponta Foucault (1979), o poder se exerce não apenas pela imposição de normas, mas pela proliferação de discursos que produzem sujeitos e organizam práticas. Assim, ao investir na formação docente, a PNA não apenas legitima seus métodos, mas também se expande para outras esferas sociais, tornando o conceito de alfabetização como técnica, algo internalizado e amplamente reproduzido.

Essa estratégia, no entanto, não é isenta de resistências. Professores/as, enquanto sujeitos de práticas pedagógicas, podem reinterpretar ou tensionar as normativas impostas, ressignificando-as a partir das especificidades de seus contextos e das demandas locais. Essa tensão evidencia que a alfabetização, longe de ser um conceito estático, é um campo dinâmico, marcado por embates discursivos e relações de poder em constante transformação. “Porém, como se percebe, essa tentativa não se dá sem problematizações, embates e resistências” (Caldeira, 2023, p. 11).

Esta análise destaca a padronização curricular como uma estratégia governamental para controlar práticas pedagógicas, mas não aprofunda como os professores reinterpretam ou resistem a essas imposições no cotidiano escolar. Sob a perspectiva foucaultiana, seria relevante explorar como os docentes exercem micro-resistências diante de dispositivos de regulação centralizados.

Os trabalhos que selecionamos para compor o nosso estudo evidenciaram uma contribuição significativa para a compreensão das políticas curriculares, da alfabetização e dos dispositivos de regulação no campo educacional brasileiro. Publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE) e no periódico Currículo sem Fronteiras, os artigos exploram dimensões centrais para nossa dissertação, destacando os impactos das políticas públicas sobre o currículo e a prática docente.

Os estudos analisados convergem em apontar como as políticas educacionais, estruturadas por lógicas de regulação e controle, tensionam a autonomia docente e reproduzem desigualdades no sistema educacional. No entanto, cada artigo adiciona perspectivas complementares: desde as críticas às imposições normativas da Política Nacional de Alfabetização até as discussões sobre a gestão do currículo no contexto da Nova Gestão Pública e os desafios na incorporação de questões de gênero e diversidade nos currículos.

Um ponto recorrente é a atuação dos dispositivos de regulação, que operam como instrumentos de governamentalidade, produzindo práticas pedagógicas padronizadas e moldando subjetividades docentes. Sob a perspectiva foucaultiana, os artigos permitem refletir como esses dispositivos disciplinam corpos e mentes, mas também evidenciam espaços de resistência e tensão, que muitas vezes são pouco explorados nas análises apresentadas.

Por outro lado, os trabalhos também revelaram lacunas importantes. Os estudos analisados têm potencial para aprofundar a discussão sobre práticas alternativas e resistências locais que desafiem as normativas impostas. Como Foucault (1979) sugere, onde há poder, há resistência, e compreender essas dinâmicas seria fundamental para avançar nas discussões sobre currículo e alfabetização.

Desse modo, os artigos analisados evidenciam o papel central das avaliações no âmbito das políticas curriculares, particularmente no contexto educacional brasileiro. As avaliações externas, ao operarem como instrumentos de regulação, revelam tensões entre a lógica da eficiência e os princípios de inclusão e equidade, frequentemente refletindo dinâmicas de controle e padronização.

Em síntese, os trabalhos selecionados fortalecem a nossa base teórica iluminando as complexidades e contradições das políticas curriculares e da alfabetização no Brasil. Contudo, ao mesmo tempo que os artigos destacam os impactos das regulações, apontam para a necessidade de explorar formas de subversão e transformação no campo educacional, contribuindo para o fortalecimento de currículos inclusivos, democráticos e contextualizados.

### **3 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: INTEGRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS CURRICULARES**

Ao ingressar no universo da pesquisa, iniciamos uma jornada em busca de compreensão do currículo, considerando que sua definição e implementação são processos complexos e em evolução constante. Antes de adentrarmos no âmbito das políticas curriculares para alfabetização, precede situarmos a definição conceitual de currículo que orienta essa investigação.

O conceito de currículo tem sido objeto de diversas interpretações ao longo do tempo, refletindo a complexidade e a evolução das políticas curriculares. Compreendê-lo é ir além de saber o que ele é, nesse sentido não é o caso de buscarmos definições, mas sim, a sua importância histórico-cultural em relação ao conhecimento a ser ensinado.

Isso é primordial para a prática educativa, uma vez que impacta diretamente o processo pedagógico e as práticas de ensino. Lopes (2013) discute que a partir dos registros pós-críticos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos passa a ser questionada. São desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida.

A autora introduz a ideia dos registros pós-críticos que questionam a noção do currículo como um conjunto de conhecimentos selecionados a partir de uma cultura para serem transmitidos a todos. Essa abordagem desestabiliza os projetos curriculares que operam como um dispositivo de formação de identidades específicas nos alunos e ao mesmo tempo como projeto pré-estabelecido aos docentes.

Não podemos perder de vista a necessidade de repensar o currículo como artefato flexível e aberto, capaz de dar conta da diversidade e da complexidade das experiências. Como afirma Lopes (2013, p. 19), “se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se”. Essa compreensão implica reconhecer o currículo como um espaço de disputas e de negociações contínuas, atravessado por múltiplas vozes e sujeitos que tensionam e ressignificam permanentemente suas práticas.

Nesse contexto, cabe explorar as múltiplas compreensões do currículo, destacando as referências curriculares e a dinâmica das teorias educacionais no que se refere ao campo curricular.

[...] a significação daquilo que um currículo expressa em palavras está sempre suspensa a um alhures, que é, invariavelmente, uma cadeia incompleta de significantes. Cadeia que suspende, adia, remete sua própria significação a um outro enunciado, e assim interminavelmente. Se um currículo, como ser falante, deseja na linguagem - sendo seu desejo um efeito da linguagem -, não é porque lhe falte alguma coisa. Se alguma coisa falta, na linguagem de um currículo, é uma última palavra que traga em si mesma uma significação plena, para a qual nenhum dizer a mais seria necessário (Corazza, 2001, p. 11).

A compreensão delineada pela autora sugere que a construção de um currículo é um processo complexo e em constante transformação, no qual o significado está sempre em construção e vinculado a outros discursos. Não existe uma conclusão única ou definitiva que abarque todas as intenções de significado. Nesse sentido, o currículo é visto como um discurso em movimento contínuo, sempre em busca de novas formas de expressão e entendimento.

Essa perspectiva enfatiza a relevância da análise crítica da linguagem e da significação presentes nos currículos. Ela nos incita a perceber que o currículo não é um artefato finalizado, mas sim um contexto de elaboração e negociação de significados em contínuo diálogo com outras perspectivas e discursos. De acordo com Corazza (2001), é o modo como o discurso é articulado que torna o currículo um instrumento viabilizador do conhecimento.

As formas linguísticas que um currículo usa, para falar e agir, não têm referentes específicos na realidade. Por isto, o que ele não sabe é que somente o “seu” modo de discurso é que possibilita e sanciona o “seu” campo epistemológico e “suas” atividades e estratégias de enunciação. Parece que ele nem quer saber que sua linguagem não apenas “representa” o mundo das coisas, mas também fabrica este mundo, as próprias coisas, e a modalidade das relações entre as coisas. O que um currículo não consegue descobrir é o aspecto gerativo de sua própria linguagem. Assim, obscurece, para si mesmo, a compreensão de sua natureza criada (Corazza, 2001, p. 12).

A influência da linguagem na construção e interpretação do currículo sugere que não se trata de um documento que se limita a uma descrição neutra da realidade, mas constitui um sistema complexo de significados e relações que moldam a compreensão e a experiência do mundo e das entidades por ele construídas.

A linguagem empregada no currículo desempenha um papel ativo na criação desse universo, influenciando a concepção dos conceitos e as interações entre eles. Isso nos convida a refletir sobre como as escolhas linguísticas impactam a compreensão do currículo e como ele configura nossa visão de educação e conhecimento.

Sendo um dispositivo saber-poder-verdade de linguagem, não é nenhum absurdo imaginar que um currículo possa ser visto e pensado como uma espécie de “ser

falante” – e isto só é ficção em parte. Também torna-se plausível afirmar, em termos freudo-lacanianos, que um currículo, sendo um ser que fala, logo quer. (Corazza, 2001, p. 10).

Nesse contexto, o currículo se revela em múltiplas linguagens e discursos, especialmente no chão da sala de aula, onde se depara com uma variedade de abordagens, questionamentos e indagações. Essa diversidade de porquês e expressões que emergem no ambiente escolar nos levam a refletir sobre a natureza multifacetada do currículo. Por isso, é fundamental considerarmos essas complexidades, que são continuamente moldadas pela dinâmica de poder-saber, resultado das políticas educacionais, das reformas curriculares e das orientações pedagógicas, as quais desempenham um papel significativo na construção dos significados educacionais.

Compreender o currículo e sua complexidade, que se manifesta de diversas maneiras no ambiente escolar, envolve reconhecer a diversidade de abordagens, questionamentos e indagações que o caracterizam. Esses discursos nos incitam a refletir sobre as múltiplas facetas da dinâmica curricular, considerando que elas permeiam todas as dimensões do processo educacional.

A partir dessa premissa, podemos iniciar uma discussão sobre os diversos sentidos e definições do currículo. Por exemplo, podemos explorar como diferentes perspectivas pedagógicas moldam a elaboração e implementação das iniciativas curriculares, influenciando as práticas educacionais e as experiências de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, podemos dizer que as políticas educacionais e as reformas do currículo são dimensões pedagógicas que expressam relações de poder-saber presentes na sociedade.

Silva (2010) argumenta que uma definição não nos mostra o que é, essencialmente, o currículo; ela expressa o que uma determinada teoria entende por currículo. Na verdade, não estamos à procura de uma definição que o encerre em um único sentido, mas sim de explorar suas múltiplas dimensões e significados, que transcendem as limitações impostas por qualquer conceituação única.

O currículo é um campo dinâmico dotado de multiplicidades, constituído por diferentes perspectivas teóricas e práticas. Não nos limitamos a uma definição estática, mas sim a uma compreensão ampla e contextualizada de suas complexidades inerentes às suas diversas interpretações.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o que? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a

discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. (Silva, 2010, p. 14).

Essa discussão nos ensina que a questão central em qualquer teoria de currículo é compreender o que deve ser ensinado. Em termos mais simples, essa questão se resume a “o que precisa ser ensinado?”. As diversas teorias de currículo abordam essa questão de diferentes maneiras, às vezes desconsiderando a natureza da aprendizagem de cada indivíduo ou grupos sociais e culturais. Ao entendermos o currículo como um espaço de construção de significados, podemos buscar o significante dentro dos múltiplos aspectos nas práticas educacionais.

### 3.1 Alinhamentos e tensões nas políticas de alfabetização

Diante dos desafios educacionais, a alfabetização emerge como um dos pilares fundamentais no processo de construção do conhecimento. Desde os primeiros passos na jornada educativa, o ato de ler e escrever desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos.

Neste contexto, é crucial explorar as diversas abordagens pedagógicas, bem como os recursos e estratégias curriculares que sustentam esse processo. Aqui, lançaremos um olhar atento sobre a alfabetização, investigando suas complexidades, desafios e oportunidades.

Temos levantado e enfrentado debates acalorados buscando argumentar sobre as muitas facetas da alfabetização e consensualmente admitido a complexidade do processo (Smolka, 2019). Ao destacar a natureza complexa da alfabetização, a autora reconhece que este assunto tem sido objeto de debates intensos e multifacetados.

Juntamo-nos ao consenso sobre a complexidade que o processo de alfabetização sugere; apesar das divergências de opinião, há um reconhecimento geral de que a alfabetização é uma área que envolve uma variedade de aspectos e considerações. Isso pode incluir não apenas questões práticas relacionadas ao ensino da leitura e escrita, mas também fatores sociais, culturais, psicológicos e educacionais que influenciam o desenvolvimento da alfabetização em crianças e adultos.

Caldeira (2019, p. 172) ao buscar fonte em Silva (2001), salienta que “Esses diferentes movimentos em busca da alfabetização articulam-se diretamente às questões curriculares.” A autora, ao se apoiar nas ideias de Silva, destaca a importância das questões curriculares no contexto dos diversos movimentos em busca da alfabetização.

Indagar, pois, sobre o que orienta o que é ensinado, influencia a formação de uma base de conhecimento que pode impactar diretamente a eficácia dos processos de alfabetização.

Ao considerar a conexão entre movimentos de alfabetização e questões curriculares, consideramos que as escolhas curriculares desempenham um papel fundamental na busca por estratégias que possam atender às necessidades específicas do processo de alfabetização, reconhecendo que a eficácia dessas escolhas está condicionada a fatores contextuais e culturais. A compreensão da relação entre currículo e alfabetização é essencial para pensar as políticas educacionais e refletir sobre as práticas pedagógicas que ecoam nas demandas de ensino.

A relevância de olhar para as questões curriculares como uma peça-chave num contexto mais amplo da alfabetização, enfatiza que a escolha dos conteúdos a serem ensinados é uma decisão estratégica que influencia diretamente o desenvolvimento do processo educacional.

Nas políticas de alfabetização, a definição sobre que saberes e conhecimentos são importantes e o modo como esse processo deve se efetuar são fundamentais. Dessa maneira, o sentido atribuído ao que conta como alfabetização, em que momentos do processo de escolarização ela deve acontecer e de que forma tal processo deve se organizar são questões essencialmente curriculares (Caldeira, 2019, p. 3).

Ao que expõe a autora, a importância da dimensão curricular nas políticas de alfabetização reflete nas decisões sobre quais saberes e conhecimentos são considerados relevantes, o momento em que a alfabetização deve ocorrer. Compreendemos que as decisões sobre o que constitui a alfabetização, quando ela deve ser introduzida no processo educativo e como deve ser estruturada são questões intrinsecamente relacionadas ao currículo escolar.

Historicamente, a alfabetização tem ocupado uma posição central nas políticas de educação, sendo concebida como uma resposta às diversas demandas sociais, culturais e econômicas que emergem nos diferentes contextos do país.

Entretanto, essas políticas não se limitam ao desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e escrita; elas se articulam a questões mais amplas, envolvendo a subjetividade do sujeito, sua formação, valores e reprodução ou contestação de práticas culturais. Nesse sentido, compreender a alfabetização requer um olhar que ultrapasse o viés didático e pedagógico, situando-a no interior das disputas discursivas e políticas que configuram o currículo.

O currículo, como destacam autores como Alice Casimiro Lopes (2004, 2006, 2011, 2012, 2013), Elizabeth Macedo (2006, 2011), Tomaz Tadeu da Silva (2001, 2010, 2011) e Marlucy Alves Paraíso (2012, 2015, 2022), deve ser entendido como um campo de disputa política e cultural que molda e é moldado pelas dinâmicas sociais. Inspirando em Foucault (1979), o currículo pode ser concebido como um dispositivo que articula discursos e práticas, regulando formas de saber e modos de ser no contexto educacional. Dessa forma, ele opera

como uma tecnologia de poder, responsável por legitimar determinados conhecimentos e marginalizar outros, refletindo as tensões e os alinhamentos presentes nas políticas de alfabetização.

Ao observar as políticas de alfabetização sob a ótica do currículo, compreendemos que na prática, essas políticas não são neutras ou descontextualizadas, mas profundamente enraizadas em valores e interesses que determinam o que será ensinado, como será ensinado e com quais finalidades. Dessa forma, o currículo surge como o eixo articulador entre as propostas de alfabetização e os processos mais amplos de subjetivação e regulação social, funcionando como um terreno onde as disputas políticas e culturais se concretizam e ganham forma no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, as políticas curriculares não refletem apenas relações de poder, mas também produzem significados e subjetividades, destacando a natureza contingente e situada das práticas educativas.

(Lopes, 2013) problematiza a ideia de um currículo essencialista e homogêneo, destacando que ele é resultado de processos discursivos que operam em meio a conflitos, exclusões e hegemonias. Dessa forma, o currículo é concebido não como um instrumento neutro, mas como um espaço de significação em disputa, onde as demandas culturais e sociais se entrecruzam e produzem efeitos políticos.

A análise do currículo como parte das políticas de alfabetização ultrapassa uma visão instrumental, frequentemente limitada à transmissão de habilidades de leitura e escrita às crianças. Conforme Lopes e Macedo (2011), o currículo deve ser compreendido como um campo discursivo que organiza práticas e regula modos de ser e saber, configurando sujeitos e possibilitando ou limitando formas de agência. Essa perspectiva rejeita essencialismos ou projetos normativos, ressaltando que o currículo é sempre contingente, fluido e aberto a ressignificações, sendo continuamente moldado por disputas e negociações em contextos específicos.

“Não existem fundamentos fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar sociedade. Existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo”, afirma Lopes (2013, p. 20).

Paraíso (2015) traz importantes contribuições que compreendem o currículo não apenas como um repositório de saberes, mas como um espaço que tanto aprisiona quanto libera possibilidades quando discute o currículo como um espaço de possibilidades e forças. “Se a

forma paralisa o movimento, a força é deformadora das formas, mobilizadora da diferença e agenciadora de devires” (Paraíso, 2015, p. 50).

A importância de reconhecer as diferenças como um motor de transformação e questionamento no currículo abre espaço para práticas educativas que valorizem as múltiplas vozes, histórias e experiências. Esse enfoque permite desconstruir hegemonias, e repensar as formas de produção de conhecimento, onde o currículo é um campo de disputas e negociações que potencializam novas possibilidades de aprendizado e subjetivação.

É a diferença que tentamos exprimir quando, usando as diferentes contribuições dos Estudos Culturais, abordamos as múltiplas lutas de diferentes grupos pelo e no currículo, pela e na produção de saberes e quando tratamos da alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver suas próprias experiências (Paraíso, 2015, p. 50).

Paraíso (2015) enfatiza a importância de reconhecer as diferenças como valorização das singularidades e das múltiplas identidades no sentido de compor o currículo como um território de lutas que subverte formas tradicionais de hegemonia e controle. Isso leva o currículo a ser concebido como um espaço de negociação e construção coletiva, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como potencialidades para repensar os modos de ensinar, aprender e conviver.

Segundo Paraíso (2015), transformar os encontros negativos no currículo exige um processo de reflexão que envolve conhecer, problematizar e explorar novas possibilidades por meio de experimentações e linhas de fuga, sem se conformar com práticas que paralisam o movimento educativo.

Pensar o currículo como um espaço de experimentação rompe com modelos rígidos e normativos, desafia as práticas que frequentemente limitam a criatividade e a pluralidade. Isso permite que o currículo seja ressignificado como um terreno aberto à inovação, à inclusão e à valorização das diferenças, de janelas abertas para o diálogo entre diversas vozes e experiências.

Ao abrir espaço para a experimentação, o currículo se torna um instrumento dinâmico, capaz de se adaptar às demandas sociais e culturais contemporâneas, instigando a construção de saberes que transcendam padrões estabelecidos e ressignificando a relação dos sujeitos.

Portanto, este estudo em face ao campo pós-crítico busca questionar como as políticas curriculares de alfabetização, especialmente no estado da Bahia e no município de Rio do Pires, operam como dispositivos que articulam relações de poder e saber. A intenção não é apontar soluções definitivas, mas explorar as contingências e as implicações dessas políticas, abrindo espaço para pensar outras possibilidades de significação e prática.

Na perspectiva em que a alfabetização é considerada um elemento que relaciona poder-saber, é fundamental reconhecer que o processo de aprendizagem da leitura e escrita não ocorre de forma neutra, mas sim permeado por dinâmicas de poder e conhecimento. Nesse sentido, a capacidade de ler e escrever não apenas confere acesso a informações e conhecimentos, mas também está intrinsecamente ligada ao exercício de poder dentro da sociedade.

Não podemos considerar apenas o domínio da habilidade da leitura e da escrita, o próprio processo de ensino da alfabetização reflete relações de poder, uma vez que as escolhas curriculares, os métodos pedagógicos e as formas de avaliação são determinadas por contextos sociais, culturais e políticos específicos.

Assim, compreender a alfabetização como um elemento que relaciona poder-saber implica não apenas garantir o acesso universal à educação básica, mas também questionar e transformar as estruturas que perpetuam desigualdades no processo de aprendizagem.

No campo da educação, especialmente nas políticas e programas de alfabetização, a relação poder-saber vista sob a lente foucaultiana nos mostra como os processos educativos não apenas relacionam sujeito-conhecimento, mas também regulam, normatizam, produzem e subjetivam. A alfabetização, enquanto prática social e cultural, transcende o mero desenvolvimento de habilidades práticas e/ou técnicas de leitura e escrita, opera como uma tecnologia de governo que articula discursos e práticas para moldar comportamentos, valores e modos de ser.

Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (Silva, 2001, p. 189-190).

Silva (2001) ressalta a visão do currículo como um espaço de produção de subjetividades e de relações de poder. Ao afirmar que o currículo não é apenas um instrumento de transmissão ou revelação de conhecimento, mas um processo de constituição e posicionamento, Silva desvia de uma perspectiva neutra ou técnica do currículo e destaca seu papel ativo na configuração de identidades sociais e culturais.

Nesse âmbito, enxergamos o currículo como um dispositivo que funciona não apenas para organizar saberes, mas também como peça de subjetivação dos indivíduos. Ele constitui os sujeitos como portadores de determinadas identidades, alinhando-os a normas sociais e culturais específicas. Trazendo essa ideia às discussões foucaultianas de poder-saber, às quais

práticas educativas como o currículo podem ser vistas como formas de governar os indivíduos e suas condutas.

Ao aplicar o conceito foucaultiano de poder-saber às políticas de alfabetização é possível revelar as relações de poder que moldam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se abrem possibilidades para resistências e reconfigurações. A alfabetização, assim, torna-se um espaço de disputa e potencial transformação, onde múltiplos saberes e subjetividades podem coexistir e desafiar as normatizações hegemônicas.

Coloca em questão o conhecimento, a forma de conhecimento, a norma “sujeito–objeto”. Interroga as relações entre as estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o conhecimento, não em seus conteúdos falsos ou verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber. Crise por consequência histórico-política (Foucault, 1979, p. 118).

Vemos aqui uma crítica de Foucault (1979) à visão tradicional de conhecimento como algo neutro, objetivo e separado das dinâmicas de poder. Ele propõe que o conhecimento deve ser entendido em termos de suas funções dentro das relações de poder-saber, em vez de ser avaliado exclusivamente pela dicotomia entre verdade e falsidade.

A norma “sujeito-objeto”, central na tradição filosófica, estabelece o sujeito como um observador neutro e o objeto como algo a ser conhecido. Foucault (1979) questiona essa separação, argumentando que o processo de conhecimento está enraizado em estruturas sociais, econômicas e políticas que moldam o que é considerado conhecimento válido e quem tem o direito de produzi-lo.

No contexto educacional, isso se reflete na forma como os currículos e as políticas de alfabetização legitimam certos saberes enquanto deslegitimam outros, como o conhecimento popular ou saberes fora dos campos epistemológicos. Para Foucault (1979), o saber não é apenas um reflexo da verdade, mas uma ferramenta de poder. Conhecimento e poder estão intrinsecamente conectados: o saber é produzido dentro de relações de poder e, ao mesmo tempo, reforça essas relações.

No campo educacional, isso significa que a seleção dos conteúdos curriculares, as metodologias de ensino e os critérios de avaliação são mecanismos de regulação e controle social.

Foucault (1979) identifica uma crise histórica e política no conhecimento, que não pode ser reduzida a debates epistemológicos sobre o que é verdadeiro ou falso. Essa crise emerge da contestação das estruturas que sustentam a produção e circulação de saberes, como o monopólio de instituições acadêmicas ou as práticas de exclusão de vozes dissidentes.

Em políticas de alfabetização, por exemplo, essa crise se manifesta quando métodos de ensino são impostos encapsulados em programas que visam “alfabetizar” todas as crianças na “idade certa”. O conhecimento escolar é estruturado e trabalhado em função de interesses políticos e econômicos.

O currículo atua como um dispositivo de poder-saber que seleciona quais conhecimentos são legitimados e como devem ser ensinados. Por exemplo, a ênfase em conteúdos eurocêntricos reflete relações de poder que subvertem saberes de culturas locais ou dos povos indígenas. As métricas de avaliação escolar não apenas medem o aprendizado, mas também regulam comportamentos e hierarquias. Elas podem excluir estudantes que não se encaixam nos padrões estabelecidos, reforçando desigualdades.

As práticas pedagógicas moldam os sujeitos de acordo com normas sociais e culturais específicas, como o “bom aluno” ou o “plenamente alfabetizado”, que são construções históricas e políticas.

Entretanto, o social, o político, o educativo podem ser outra coisa, podem adquirir outros significados e outros sentidos; podemos não apenas dar outras respostas às perguntas mas até mesmo, e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de uma outra forma (Silva, 2001, p. 9).

Discutimos aqui, a contingência e a abertura dos sentidos nas práticas sociais e educativas, especialmente à luz das perspectivas pós-críticas. Apontamos para a possibilidade de reconfiguração do social, do político e do educativo, rompendo com significados e respostas naturalizadas ou hegemônicas. Ao apontar nosso pensar para um alvo, este será o questionamento das respostas tradicionais, sobretudo as perguntas que orientam as práticas e os discursos, redefinindo problemas de forma que abram espaço para novas significações e possibilidades de ação.

Essa reflexão aplicada ao currículo o sugere como um instrumento sem fixidez e sem o apego a normas homogêneas, mas como um campo dinâmico e disputado, onde os sentidos são construídos e reconstruídos continuamente, superando as formas tradicionais de pensar e agir, permitindo que as ações fluam em perspectivas múltiplas e pela constante revisão das questões e problemas que orientam suas políticas e práticas.

Dentro do campo das discussões sobre currículo e políticas públicas é preciso reconhecer que as políticas de alfabetização transcendem um mero viés discursivo ou pedagógico. Como apontamos, “as políticas de alfabetização não são somente um mote de viés educacional, comumente é algo profundamente enraizado em questões que envolvem relações

de poder. Por isso, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre em um vácuo, mas é influenciado por sistemas de crenças, valores e estruturas de poder presentes na sociedade”. Convém destacar que a alfabetização é uma prática situada, atravessada por discursos que legitimam certas formas de saber e excluem outras, configurando sujeitos e moldando possibilidades de agência no contexto educacional e social.

Caldeira e Frangella (2024) discutem como as políticas e as práticas educacionais, como as relacionadas ao currículo e à alfabetização, influenciam e configuram as maneiras pelas quais os indivíduos podem agir, pensar e se posicionar em sociedade, agenciando a capacidade dos indivíduos de tomar decisões, agir e influenciar o mundo ao seu redor. As autoras reforçam que “o currículo entra na disputa para se definir o que conta como saber verdadeiro e na definição de modos de ser e estar no mundo” (Caldeira; Frangella, 2024, p. 5).

As políticas curriculares no contexto da alfabetização, ao definirem quais saberes são válidos e quais práticas são aceitáveis, digamos assim, determinam os caminhos pelos quais os indivíduos podem exercer sua agência. Podemos exemplificar essa ideia quando tratamos de um currículo que valoriza a diversidade que amplia as formas como diferentes grupos participam e se engajam na sociedade.

Por outro lado, um currículo normativo e rígido pode restringir essas possibilidades, impondo padrões que excluem certos saberes e práticas. No contexto da alfabetização, isso é refletido pelas práticas pedagógicas, pelos materiais didáticos e pelas relações de poder que regulam como os saberes são constituídos.

As práticas curriculares não dizem respeito apenas aos conteúdos ensinados, mas também configuram quem os indivíduos podem ser e o que eles podem fazer em suas vidas sociais. Aqui, entendemos que a escola é um espaço de disputa política e cultural que influencia diretamente a forma como os sujeitos se posicionam no mundo.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (Lopes, 2004, p. 111).

Refletindo sobre a fala da autora, consideramos que o currículo é simultaneamente produto de decisões externas à escola, como políticas públicas e diretrizes oficiais, e de práticas internas, ou seja, das interações cotidianas entre professores, alunos e os demais agentes

escolares. Entendemos que essa é a dinâmica do currículo, que não se limita à prescrição de conteúdos, mas envolve a negociação e construção contínua no espaço escolar e fora dele.

Dessa forma, ao destacar que toda política curricular é uma política cultural, Lopes (2004) aponta para a natureza seletiva do currículo. Ele não representa a totalidade da cultura, mas uma escolha específica de elementos culturais que refletem valores, interesses e disputas sociais. Assim, o currículo se torna um campo de conflitos onde diferentes sujeitos, com suas visões de mundo e concepções de conhecimento, disputam espaço e legitimidade. Posto isso, consideramos que o conhecimento escolar não é um reflexo direto da sociedade, mas uma construção mediada por políticas e práticas. Cada escolha curricular é, portanto, uma decisão política que privilegia certos saberes e exclui outros.

O currículo também atua como um espaço de produção cultural, onde diferentes grupos sociais negociam seus valores e identidades. Essa negociação é intrinsecamente conflituosa, já que envolve embates entre diferentes formas de entender e construir o mundo. Consideramos ainda a necessidade de problematizar o papel das políticas curriculares na reprodução ou contestação de hegemonias culturais, e questionar quem tem o poder de decidir o que será ensinado e com quais finalidades.

Segundo Lopes (1999), as políticas curriculares não podem ser compreendidas de forma dissociada das propostas e práticas curriculares, pois ambas se constituem mutuamente. Trata-se de um processo complexo que envolve a seleção e produção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores e significados culturais, organizados de modo a serem ensináveis no contexto escolar, destacando o currículo como um espaço de negociação e construção cultural.

É preciso que levemos em consideração não apenas aspectos pedagógicos, mas também os diversos contextos, como sociais, econômicos e culturais num sentido mais amplo. Ao fazer isso, podemos entender melhor como a alfabetização pode ser tanto um instrumento de empoderamento quanto de reprodução de desigualdades.

A pedagogia, nesse contexto, não é neutra; ela reflete e reproduz relações de poder na sociedade. Portanto, a escola não apenas ensina conteúdos, mas também participa ativamente na construção das subjetividades dos indivíduos, influenciando sua capacidade de compreender e atuar no mundo.

A escola como um espaço que amplia as capacidades humanas vai além de um instrumento de transmissão de conhecimento técnico. A arguição do espaço escolar como território de lutas e a pedagogia como uma forma de política cultural, reforçam que a escola capacita as pessoas não apenas para se adequarem ao *status quo*, mas para intervirem na

formação de suas próprias subjetividades. Entendemos que esse empoderamento é essencial para que os indivíduos possam ser elementos ativos nas microrrelações de poder de maneira a intervir como vetores de força que resistem a quaisquer que sejam os materiais de dominação.

Consideramos ainda que o currículo não surge de maneira imparcial ou objetiva; em vez disso, ele é moldado por decisões seletivas que refletem as perspectivas e valores de determinados indivíduos ou grupos na sociedade expondo assim uma relação de poder.

As escolhas curriculares possuem implicações profundamente políticas. Como discutem Lopes (2004) e Paraíso (2015), o currículo não é apenas um veículo neutro de transmissão de conhecimento, mas um espaço de disputa onde relações de poder e saber moldam subjetividades, identidades culturais e perspectivas sobre o que é legitimado como conhecimento válido no campo educacional. Essas escolhas refletem dinâmicas que influenciam não apenas o que se ensina, mas também como as práticas educativas contribuem para a construção de sentidos e hierarquias no âmbito escolar.

Essas decisões sobre o que incluir ou excluir do currículo são influenciadas por valores culturais, ideologias e interesses específicos. Essa perspectiva sugere que a educação não ocorre em um terreno de neutralidades, mas está enraizada em contextos sociais, políticos e culturais mais amplos.

Desse modo, analisar o desenho das políticas de alfabetização no Brasil nos convida a compreender como ocorre a formulação dos programas educacionais. Ao examinarmos a coerência ou a falta dela ao longo do tempo, podemos observar que essas políticas refletem jogos de poder-saber subjacentes, influenciados por diversas relações que moldam subjetividades e orientam os discursos e práticas no campo educacional.

Essas políticas são elaboradas como instrumentos para alcançar o objetivo de “alfabetizar as crianças na idade apropriada”, refletindo, assim, as concepções dominantes sobre educação e o desenvolvimento infantil. Constituem-se nas articulações que fomentam a emergência de determinadas perspectivas e o esmaecimento de outras (Frangella, 2020).

Ao fazer essa análise, buscamos compreender as estratégias adotadas nessas políticas e como essas estratégias são permeadas pelas relações de poder-saber, refletidas nas ações específicas que são construídas como instrumentos para o objetivo declarado de “antecipação da alfabetização” (Caldeira, 2019).

As escolhas feitas nas políticas de alfabetização não podem ser vistas como neutras ou meramente técnicas; ao contrário, elas refletem relações de poder e disputas discursivas sobre o papel da educação na construção de sujeitos e na organização social. Essas escolhas são moldadas por regimes de verdade que definem não apenas quais conhecimentos são

valorizados, mas também quais práticas pedagógicas são legitimadas, quais valores devem ser reproduzidos e como a sociedade deve ser governada por meio do currículo.

Quando “assistimos” ao discurso da alfabetização na idade certa, compreendemos que esta ideia traz consigo o sentido de corrigir de forma antecipada o risco de ter uma população analfabeta (Caldeira, 2019). Esses discursos nos incitam em forma de dispositivos<sup>13</sup> que se estabelecem através de gatilhos que são disparados com o objetivo de resolver o problema da alfabetização no país.

O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. Em *As Palavras e as Coisas*, querendo fazer uma história da *epistémê*, permanecia em um impasse. Agora, gostaria de mostrar que o que chamo de dispositivo é algo muito mais geral que compreende a *epistémê*. Ou melhor, que a *epistémê* é um dispositivo especificamente discursivo, diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos (Foucault, 1979, p. 246).

O conceito de dispositivo, conforme Foucault (1979), nos permite compreender como as políticas de alfabetização se estruturam no campo educacional. Foucault descreve o dispositivo como uma rede heterogênea que articula elementos discursivos e não discursivos – práticas, saberes, instituições, normas e leis –, configurando-se sempre em relações de poder. Essa abordagem possibilita analisar como as políticas de alfabetização não apenas regulamentam, mas também produzem sujeitos e práticas, organizando o campo educacional de maneira dinâmica e contingente.

Essa rede não é estática, mas dinâmica, produzindo e sustentando relações de força que configuram práticas sociais e modos de ser. Entre os elementos que compõem o dispositivo, destaca-se o que Foucault (1979) denomina *epistémê*, isto é, um regime de saber historicamente situado, que determina as condições de possibilidade dos discursos em determinada época. A *epistémê* é, portanto, uma forma de conhecimento especificamente discursiva, que se articula com outros elementos — não discursivos — presentes no dispositivo, como instituições, normas, técnicas e práticas sociais.

No contexto da alfabetização, o dispositivo pode ser mobilizado como uma ferramenta analítica para investigar como políticas e práticas educacionais articulam saberes e regulam comportamentos, moldando sujeitos e definindo normas. Mais do que processos neutros de

---

<sup>13</sup> Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 1979).

ensino, as políticas de alfabetização operam como estratégias de poder-saber que configuram quem é considerado alfabetizado ou não, produzindo identidades normativas e marginalizadas.

Legitimam saberes específicos, como as abordagens científicas e técnicas predominantes, enquanto marginalizam outros, como os saberes locais ou culturais. Regulam práticas pedagógicas, estruturando a forma como o conhecimento é ensinado, avaliado e disseminado.

Assim, compreender as políticas curriculares de alfabetização a partir do conceito de dispositivo implica reconhecer que elas não ocorrem em um vácuo, mas em um campo de disputas discursivas e práticas heterogêneas. Essas disputas incluem elementos como currículos, diretrizes pedagógicas, avaliações de desempenho, e até mesmo a organização física dos espaços escolares, que juntos configuram as condições de possibilidade para o aprendizado.

O currículo, entendido como um componente do dispositivo, articula discursos e práticas que legitimam certas formas de saber e modos de ser, regulando a experiência educativa. Como aponta Foucault (1979), o dispositivo está sempre ligado a uma ou mais configurações de saber que dele nascem, mas que também o condicionam. Assim, as políticas curriculares e de alfabetização não apenas refletem relações de poder, mas produzem saberes que moldam a subjetividade dos sujeitos educacionais. Isso é evidente, por exemplo, em práticas avaliativas que medem a competência em leitura e escrita segundo critérios universais (os chamados descritores), excluindo aqueles que não se enquadram nesses padrões.

Ao trazer o conceito de dispositivo à nossa pesquisa pretendemos problematizar a alfabetização como um processo que envolve a seleção e a hierarquização de saberes, que são regulados por relações de força e que, por sua vez, sustentam essas mesmas relações. Isso nos leva a considerar a alfabetização não apenas como uma política educacional, mas como um campo político-cultural em que normas são naturalizadas e identidades são produzidas.

Neste estudo, o conceito de dispositivo é mobilizado para analisar como as políticas de alfabetização configuram sujeitos e práticas educacionais em diferentes contextos. Por exemplo, no caso das políticas de alfabetização implementadas no estado da Bahia e no município de Rio do Pires, o dispositivo pode ser observado na articulação de elementos discursivos, como os documentos oficiais que orientam a prática pedagógica, e não discursivos, como os materiais didáticos e as condições físicas das escolas.

Ao adotar o conceito de dispositivo como ferramenta analítica, nossa pesquisa revela as condições de possibilidade que sustentam as práticas de alfabetização, interrogando como elas regulam comportamentos e moldam identidades. Essa abordagem permite compreender as políticas de alfabetização como parte de uma rede maior de relações de poder-saber,

evidenciando como essas práticas educacionais são inseparáveis de disputas políticas, culturais e sociais.

Explorar a estruturação e implementação dessas políticas requer questionar as influências culturais, políticas e ideológicas, em vez de aceitar passivamente as prescrições educacionais como verdades universais. É salutar investigar como os entes federativos lidam com essas políticas no âmbito da alfabetização, levando em consideração as ideologias de poder embutidas nos programas governamentais ao longo dos anos.

A compreensão da interação dinâmica entre esses elementos possibilita uma visão mais detalhada e contextualizada das políticas educacionais e de alfabetização no cenário brasileiro.

Ao olharmos pela janela do tempo e buscarmos enxergar as políticas educacionais no Brasil desde a redemocratização, mais precisamente no pós Constituição Federal de 1988, podemos perceber como fora tratado e como vem sendo discutido o assunto da alfabetização no país.

Conforme o que estabelece a Constituição Federal do Brasil de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

Ao considerar a educação como um direito de todos, a Constituição destaca a universalidade deste direito, que deve ser garantido a cada cidadão, independentemente de sua origem socioeconômica, etnia, gênero ou qualquer outra característica. Este princípio de universalidade assegura que todos tenham acesso a oportunidades educativas que possibilitem seu desenvolvimento integral.

Desde o momento em que a Constituição Federal consagra a educação sob uma visão holística ao se referir ao pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho que os vieses sobre as diversas formas de alfabetizar emergem nas políticas de alfabetização no Brasil.

Ao fazermos um recorte no tempo, de 1988 para cá, temos uma gama de iniciativas, leis, resoluções e políticas de alfabetização lançadas com escopo de promover a alfabetização da população brasileira. Iremos nos situar a partir desses eventos para analisarmos as políticas e programas de alfabetização lançados a partir do que fora estabelecido na Carta Magna do Brasil de 1988.

Em 1989, foi criada uma comissão nacional, nomeada Comissão Nacional do Ano Internacional de Alfabetização (CNAIA) como resposta aos organismos internacionais como

política pública de alfabetização. Definiram o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Conforme explicitado por Gontijo (2022, p. 34),

Essa iniciativa levou o Brasil a criar a Comissão do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) que produziu, no âmbito de suas atribuições, em 1989, o documento *Alfabetizar e libertar*, que pode ser considerado, ainda, hoje, uma importante tentativa de pensar a alfabetização como uma ação política e não apenas numa dimensão funcional, porque problematizou aspectos estruturais da sociedade e, portanto, questionou se era possível alfabetizar todas e todos sem que o Brasil passasse por transformações profundas em termos econômico, político e cultural, sem que resolvesse impasses relacionados com a propriedade da terra, o trabalho e a distribuição igualitária dos bens materiais e culturais.

A produção do documento “Alfabetizar e libertar” pela Comissão do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA) representou, naquele momento, uma tentativa de ampliar o entendimento da alfabetização, situando-a como uma ação política e não apenas funcional. O documento problematizou aspectos estruturais da sociedade brasileira, questionando as possibilidades de universalizar a alfabetização em um contexto marcado por profundas desigualdades econômicas, políticas e culturais. No entanto, a ideia de “Alfabetizar e libertar” trazia consigo pressupostos que, ao imaginá-la sob a ótica pós-crítica, suscita problematizações.

O conceito de “libertação” é desafiado por ter uma série de implicações que sugere a noção de essencialismo, frente a um estado de opressão universal e homogêneo a ser superado. Essa narrativa ignorava a pluralidade de contextos e subjetividades dos sujeitos diante do processo de alfabetização.

A noção de discurso, conforme discutida por Lopes e Macedo (2011), frente aos discursos do documento “Alfabetizar e libertar” nos mostra que a relação que articula saber e poder não apenas representa o mundo, mas o constrói na e pela linguagem, antecedendo o sujeito. Essa compreensão permite dizer que o documento não é apenas um reflexo das práticas e políticas educacionais da época, mas também um produto das relações de poder naquele momento que definiam o que podia ser legitimado como alfabetização.

Toda a discussão dos vínculos entre saber e poder se faz no quadro da chamada “virada linguística”, ou seja, na perspectiva de que o mundo é construído na e pela linguagem, sendo anterior ao sujeito. [...] Essas representações estão imbricadas em relações de poder: do poder que define os discursos constrengendo o que pode ser representado e efeitos de poder criados por essas representações (Lopes & Macedo, 2011, p. 203).

A narrativa de “libertação”, como uma linguagem, pode ser entendida, nesse sentido, como uma estratégia discursiva que, ao mesmo tempo que promove a inclusão de sujeitos, pode reforçar normas hegemônicas que excluem formas alternativas de saber, como os conhecimentos indígenas, quilombolas e rurais.

No caso do documento “Alfabetizar e libertar”, os discursos em prol da alfabetização como uma forma de “libertação” estavam imbricados nessa dinâmica de poder, que delimita os saberes válidos e exclui outras possibilidades. Assim, a produção de sentidos no documento não é neutra; ela é atravessada por relações de força que constroem o que pode ser dito e legitimado enquanto prática educativa. Ao operar dentro dessas relações, o documento produz efeitos de poder, configurando a alfabetização como um campo de disputa política e cultural.

É tarefa dos educadores/libertadores brasileiros de hoje garantir o ler-escrever-calcular criticamente esta realidade; organizar a reflexão sistemática sobre ela e propiciar o acesso ao conhecimento acumulado, à produção de novos conhecimentos, às habilidades que permitam uma nova intervenção dos educandos nestas determinações sociais, na busca da reversão de seu sentido (Brasil, 1989).

De acordo com o documento (Brasil, 1989), a alfabetização foi concebida como uma prática crítica e transformadora para capacitar os educandos com conhecimentos e habilidades que lhes permitam intervir em sua realidade social e política. No entanto, ao ser analisado sob a perspectiva pós-crítica, essa visão precisa ser problematizada, considerando os múltiplos significados que podem emergir em contextos diversos e os limites impostos por narrativas normativas.

A figura do “educador/libertador” carrega um simbolismo de emancipação, mas também apresenta um potencial questionamento. Sob a perspectiva pós-crítica, pode-se problematizar essa posição como portadora de uma autoridade que define o que significa ser “liberto”. Isso nos leva a considerar como as relações de poder e saber configuram o papel do educador e do educando nesse processo.

Essa ideia remete a uma concepção progressista de alfabetização, conectada às demandas de transformação social no contexto histórico brasileiro dos anos 1980. Contudo, sob lentes pós-críticas, é possível ampliar o entendimento, questionando as implicações normativas e universais da narrativa apresentada para enxergar de forma mais plural e problematizando como a alfabetização fora tratada naquele período enquanto política pública.

Apesar das reflexões trazidas pela Comissão do Ano Internacional da Alfabetização, que buscavam situar a alfabetização como uma prática crítica e transformadora, o cenário político da década seguinte trouxe novos desafios. Em 1990, foi lançado o Programa Nacional

de Alfabetização e Cidadania (PNAC)<sup>14</sup>, com a proposta de mobilizar o país em favor da alfabetização, mas sem necessariamente considerar as complexidades e os condicionantes estruturais apontados anteriormente.

Já no segundo semestre de 1990 e no primeiro semestre de 1991, muito se falou na imprensa sobre o PNAC. Noticiaram-se convênios e distribuição de verbas, promoção de debates e discussões sobre o tema, criação de Comissões Municipais e Estaduais para uma grande mobilização em torno da questão da alfabetização e do problema do analfabetismo (Madeira, 1992, p. 57).

Depois disso o país enfrentou intensa efervescência política com o *impeachment* do presidente Fernando Collor. Adiante, o novo governo, Itamar Franco, passou a discutir o Plano Nacional de Educação para Todos (1993-2003), segundo Gontijo (2022), o Plano Decenal de Educação para Todos, no que se refere ao domínio da leitura e da escrita reforçou que tais conhecimentos constituem o pilar para o desenvolvimento das crianças no ensino fundamental.

Na eleição seguinte, Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente da República e em seu governo nasce uma nova tratativa da educação nacional. FHC inicia uma política neoliberal com forte concentração nas pautas da educação. Podemos recordar os termos que se tronaram modismos no campo educacional, como “os quatro pilares da educação”, “construtivista versus tradicional”, esses assuntos perduram durante a década de 1990, adentrando nos anos subsequentes.

A partir desse novo contexto, o Brasil acompanhara a criação de diversos programas com foco no desenvolvimento da educação nacional. Vimos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e o Programa Bolsa-Escola. Com o advento do Fundef começou a municipalizar o ensino fundamental, ficando essa etapa a cargo dos municípios, sendo outrora da esfera estadual.

Foram, então, adotadas duas medidas essenciais: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Programa Bolsa-Escola. Um dos principais efeitos da criação do Fundef foi a aceleração do processo de municipalização do ensino fundamental que, antes, também estava a cargo dos Estados (Gontijo, 2022, p. 37).

Assistimos na sequência à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e uma maior oferta de livros didáticos. Iniciou-se a universalização do acesso ao Programa Nacional do livro Didático (PNLD), onde começara a escolha dos livros pelas escolas.

---

<sup>14</sup> Foi lançado oficialmente em 11 de setembro de 1990, com um solene discurso-compromisso do Presidente da República, que, também, nomeou, por Decreto, uma Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, instalada em novembro do mesmo ano (Madeira, 1992).

Concernente à nova política educacional, o Congresso Nacional aprova em 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394.

Conforme estabelecido pela LDB, 1996, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, *tít. I, art. 1*).

A partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), logo em seguida, já na segunda metade da década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso lança o Programa Toda Criança na Escola com intuito de universalizar o acesso à educação. Segundo Gontijo (2022, p. 37), “[...] nesse contexto, a universalização dependia principalmente da correção do fluxo escolar, dificultado pelo alto índice de repetência, particularmente na 1ª série do ensino fundamental, ou seja, na fase inicial de alfabetização [...]”.

Os novos rumos da política de alfabetização no Brasil começaram a ser delineados a partir da segunda metade dos anos de 1990. Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, ficou determinado que cada município e, supletivamente, o estado e a União, a partir daquele momento deveria matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental, o que sinaliza já nessa ocasião a disposição do governo brasileiro em incluir as crianças de seis anos no ensino obrigatório (Viegas; Scaff, 2015, p. 7).

O programa Toda Criança na Escola assumiu características de política público-privada, não sendo, portanto, uma política de responsabilidade do poder público, uma vez que foi deixado à margem das responsabilidades do governo. Organizações não-governamentais como o Instituto Ayrton Senna assumiram a execução do programa, mesmo que o financiamento viesse do governo federal.

Em qualquer que seja o momento quando o poder público se exime das suas responsabilidades diante do processo educacional é sempre uma forma grave de exclusão social. Quando o governo transfere a responsabilidade da educação para entidades privadas ou ONGs, o estado abdica de seu dever constitucional de garantir uma educação de qualidade para todos. Essa delegação pode resultar na fragmentação dos serviços educacionais, bem como na falta de consistência na qualidade e no acesso aos recursos educativos.

Mesmo que os programas sejam financiados com recursos públicos, se o controle e a execução forem realizados por entidades que não fazem parte do poder público os resultados se

constituirão de problemas, incluindo a falta de transparência, *accountability* (prestação de contas) e a possível priorização de interesses privados sobre o bem público. Além disso, pode ocorrer uma desigualdade no tratamento e nas oportunidades oferecidas às crianças, dependendo das regiões e das organizações envolvidas.

Desse modo, o *Programa Toda Criança na Escola* tratou uma das questões cruciais da educação nacional não como uma prioridade nacional, mas como algo que deveria ser realizado pela sociedade, por instituições privadas, pelas esferas não governamentais etc. O desafio de alfabetizar todas as crianças explicitado no programa deixa de ser enfrentado como uma questão pública, sendo remetido a outras esferas que, certamente, poderiam contribuir, mas não assumir a sua responsabilidade (Gontijo, 2022, p. 38).

A crítica que a autora expõe sobre o Programa Toda Criança na Escola revela uma falha significativa na forma como a questão da alfabetização foi tratada naquele momento. Ao invés de tratá-la como uma responsabilidade do Estado e uma prioridade nacional, o governo delegou a tarefa de alfabetizar as crianças brasileiras a outras esferas, como instituições privadas e organizações não governamentais. Essa transferência de responsabilidade sugere uma visão da educação como uma questão que poderia ser parcialmente terceirizada, diminuindo o papel do poder público na garantia do direito à educação.

O texto de Gontijo (2022) nos leva a refletir sobre as consequências de se tratar uma questão tão crucial como a alfabetização infantil de maneira periférica, afastando-a do foco central das políticas públicas e deixando que a sociedade civil, embora com papel relevante, assumira uma responsabilidade que, nos termos da Constituição Federal, é um dever do Estado.

O debate em torno da alfabetização no Brasil é permeado por uma complexa rede de discursos que moldam e são moldados pelas relações de poder. Esses discursos não apenas se relacionam ao processo de alfabetização, mas também revelam os dispositivos curriculares, na maioria das vezes implícitos, que emergem das políticas educacionais e que influenciam profundamente as práticas pedagógicas.

Conforme argumentam autores como Caldeira (2019) e Silva (2001), é essencial compreender como essas questões curriculares são formuladas e implementadas, uma vez que elas desempenham um papel central na construção das práticas educacionais.

Persistem desafios significativos no campo da alfabetização, incluindo as elevadas taxas de analfabetismo funcional e as desigualdades regionais e socioeconômicas no acesso à educação. Esses desafios evidenciam a necessidade de uma análise cuidadosa das políticas curriculares e dos programas de alfabetização implementados no país.

A trajetória histórica das políticas públicas de alfabetização no Brasil revela que as concepções de alfabetização e as metas educacionais estão em constante transformação, influenciando diretamente as práticas escolares e o desenvolvimento da aprendizagem.

Acredita-se que os desafios que por vezes se apresentam nos contextos escolares são oriundos de uma história de alfabetização e letramento que nem sempre estiveram voltados para o acesso universal, bem como pelas políticas públicas de cada época, reflexos da concepção de alfabetização e das metas para a educação em cada momento histórico (Bordignon; Paim, 2015, p. 90).

Como os autores argumentam, a alfabetização e o letramento são influenciados pela história e pelos desafios enfrentados nos contextos escolares. Sabemos que historicamente nem sempre houve acesso universalizado à educação, reflexo de políticas adotadas em diferentes períodos que destoavam do cumprimento desse direito constitucional. Isso significa que as concepções de alfabetização e as metas educacionais estão em constante mudança ao longo do tempo, influenciando diretamente as práticas escolares e o desenvolvimento da aprendizagem como um todo.

A relevância da temática, de como a questão da alfabetização vem sendo tratada e da necessária análise do processo complexo de produção de políticas educacionais, permite-nos compreender os sentidos postos em disputa tanto para currículo como para alfabetização, atentando que estas não se dão de forma isolada, constituem-se nas articulações que fomentam a emergência de determinadas perspectivas, o esmaecimento de outras e os deslocamentos e significações que amalgamam tais proposições (Frangella, 2020, p. 6).

Frequentemente, as políticas curriculares desempenham um papel de narrador de identidades, utilizando discursos que não apenas estabelecem relação de poder, mas também moldam a autopercepção e a interação das pessoas com o mundo ao seu redor. Por meio desses discursos, tais políticas constroem narrativas que refletem ideologias e aspirações, influenciando ativamente como os sujeitos se enxergam e se posicionam na sociedade.

Lopes (2013) argumenta que a política curricular é um processo de criação do próprio currículo e, por conseguinte, uma construção de nossa própria identidade. Ao reconhecer as políticas educacionais como narrativas que moldam identidades, entendemos que o currículo é um recipiente que, ao receber uma variedade de influências, como diferenças, ideologias, culturas, poder e política, transborda com significados e práticas que refletem essas complexas interações.

Compreender a relação entre movimentos de alfabetização e questões curriculares, conforme discutido por Caldeira (2019), evidencia a centralidade das questões curriculares no

processo de alfabetização, destacando suas implicações culturais, sociais e políticas. Ao abordar o currículo como um campo de forças e disputas, como argumenta Paraíso (2015), percebemos que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um território onde diferentes discursos e práticas se confrontam, configurando relações de poder e saber que moldam as experiências educativas.

Dessa forma, o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos a ser transmitido, mas um campo de disputas e negociações, onde se manifestam as múltiplas vozes e perspectivas que constituem a sociedade. Esse entendimento nos leva a considerar o currículo como um espaço dinâmico e em constante transformação, onde as relações de poder e os contextos socioculturais influenciam diretamente o que é ensinado e como é ensinado.

Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação (Lopes, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, vejo a escola como um ambiente que potencializa as experiências humanas ao articular diferentes discursos e práticas. Conforme argumenta Lopes (2013), o currículo não é neutro, mas um campo de disputas onde saberes e valores culturais, sociais e políticos são negociados e legitimados. Como a autora aponta, "existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo" (Lopes, 2013, p. 20), reforçando que essas disputas não seguem regras prévias ou estáveis, mas estão imersas em um movimento contínuo de significação e ressignificação. Essa concepção destaca que as decisões curriculares operam como dispositivos de poder-saber, configurando sujeitos e regulando práticas educativas de maneira contingente, situadas em relações dinâmicas de força e significação.

Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações a priori. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada. A política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos, e essa decisão é sempre contingente, exige o risco da indeterminação: toda a opção política é sempre uma opção num conjunto imprevisto de possibilidades (Lopes, 2013, p. 20).

Conforme discutido por Lopes (2013), consideramos que a política não é um campo fixo ou determinado por regras universais, mas um espaço de constante movimento e conflito, onde decisões são tomadas em meio a possibilidades abertas e imprevisíveis. Esse entendimento

desconstrói abordagens normativas e essencialistas, que frequentemente buscam respostas definitivas ou caminhos previamente estabelecidos.

Dessa forma, os dispositivos curriculares são incorporados ao currículo, transformando-o em uma entidade que, por meio dos programas educacionais, opera como um veículo para a transmissão e reprodução das relações de poder-saber.

Esses dispositivos, embutidos nos discursos que permeiam as políticas educacionais, não apenas orientam as práticas pedagógicas, mas também moldam e condicionam as experiências e interações que ocorrem no cotidiano escolar, refletindo as estratégias de poder e sustentando determinados tipos de saber. Assim, o currículo se torna um espaço onde essas relações se manifestam e são constantemente reconfiguradas.

Esses dispositivos são utilizados para transmitir discursos, ideologias e poder no âmbito das políticas de educação. Como dito antes, eles vêm, às vezes, implícitos nos conteúdos, nos métodos de ensino, nas estratégias de avaliação, e nas práticas de formação do professor. Nesse contexto, é cabível considerar que muitos desses instrumentos operam como vetores para a materialização de determinada visão política e/ou ideológica, subjetivando os sujeitos dentro das políticas educacionais.

Dispositivo é entendido aqui como um conjunto de elementos heterogêneos, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” que dispõem os indivíduos em determinadas relações de poder (Foucault *apud* Caldeira; Paraíso, 2016, p. 4).

“Se pensamos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos” (Lopes, 2013, p. 20). É essencial considerar como esses instrumentos refletem e promovem determinadas visões de mundo, valores e normas sociais.

Consideramos que é importante compreender como esses programas são recebidos, interpretados e aplicados pelos diferentes atores educacionais, como professores, alunos, gestores e comunidade escolar em geral. O currículo político faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular (Lopes, 2013).

No contexto da política de alfabetização no Brasil, o termo “dispositivo” “[...] se refere a um conjunto de práticas, saberes, legislações, organizações espaciais e curriculares, discursos e proposições morais e acadêmicas que tem o objetivo central de governar as crianças para garantir que elas se alfabetizem o quanto antes” (Caldeira, 2019, p. 175).

Eles são projetados com o objetivo de abordar questões específicas relacionadas à alfabetização, como antecipação da alfabetização, acesso à educação, qualidade do ensino, redução do analfabetismo, equidade educacional, “métodos adequados” e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em crianças e adultos traduzindo relações de poder, discursos e ideologias políticas. “Esses diferentes movimentos em busca da alfabetização articulam-se diretamente às questões curriculares” (Caldeira, 2019, p. 172).

Diante da conjuntura política do país que caracteriza o momento atual, torna-se pertinente refletir sobre o impacto das políticas curriculares impregnadas de viés ideológico. Essas políticas não apenas visam direcionar o processo educacional, mas também exercem influência sobre a dinâmica entre crianças e professores, além de moldarem a percepção de escolha e liberdade dentro do ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, emerge um debate sobre os mecanismos de antecipação da alfabetização, como discutido por Caldeira (2019), questionando se esses dispositivos visam efetivamente promover a alfabetização ou se, em vez disso, têm o propósito de modelar o comportamento social dos sujeitos. Tais dispositivos operam com a intenção de influenciar e direcionar as práticas educacionais, assim como o processo de ensino e aprendizagem ligado à alfabetização. “Considero que um dispositivo se constitui de elementos diversos e tem como objetivo eliminar determinados riscos e governar dadas populações” (Caldeira, 2019, p. 170).

#### **4 A POLÍTICA CURRICULAR NO BRASIL E A TRAJETÓRIA DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

As políticas curriculares no Brasil compreendem um conjunto de diretrizes, regulamentações e práticas que orientam os processos de ensino e aprendizagem nas escolas do país. Essas políticas têm sido constantemente influenciadas por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, refletindo as transformações e desafios históricos e contextuais de cada período. No campo da alfabetização, a política curricular desempenha um papel estratégico ao estabelecer os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que estruturam o ensino da leitura e da escrita.

Neste estudo direcionamos nossa análise às políticas curriculares de alfabetização no âmbito do estado da Bahia, com atenção ao município de Rio do Pires, que se constitui como o lócus de nossa pesquisa. A partir desse recorte, exploramos como as políticas nacionais de alfabetização se articulam com os contextos locais, considerando as especificidades culturais, sociais e educacionais da região.

Como afirma Frangella (2020), a construção de políticas curriculares evidencia a disputa de significados sobre o que é considerado legítimo ensinar, assim como sobre os objetivos que devem ser atingidos no processo educativo. Essa ideia converge com a perspectiva discursiva de currículo e alfabetização, em que os significados não são dados aprioristicamente, mas se constroem em contextos de imprevisibilidade, contingência e alteridade. Nesse sentido, alfabetização e currículo são compreendidos como enunciações culturais, produzidos em relações que transbordam fronteiras normativas, revelando-se sempre plurais e em constante transformação.

Nessa linha de problematização, defende-se uma perspectiva discursiva para currículo e alfabetização, em que os significados não são dados aprioristicamente, dão-se nos termos derridianos da imprevisibilidade, contingência, alteridade, o que exige decisão responsável, mas que, como decisão, só se dá no terreno do indecível. Assim, alfabetização e currículo são significados como enunciações culturais, produzidos em relações alteritárias que, sempre plurais, borram e transbordam as fronteiras em que tentam contê-los (Frangella, 2020, p. 2).

Em face do que diz a autora, consideramos que o currículo e a alfabetização se constituem como práticas discursivas, significantes como enunciações políticas e culturais. Seus significados não são previamente definidos, mas se constroem em possibilidades múltiplas, escapando de pretensões apriorísticas. Implica reconhecer, portanto, que tais

processos ultrapassam e transbordam as fronteiras fixas que tentam delimitá-los, evidenciando sua natureza dinâmica e aberta à constante ressignificação.

Compreendemos ainda que sob uma perspectiva epistemológica, o currículo e a alfabetização não operam em uma relação estática ou estável entre o que é dito e o que é entendido, pois, enquanto forma discursiva, carrega uma pluralidade de potenciais sentidos que emergem da relação com o contexto sociocultural, político e histórico em que são articulados.

Nesse movimento, o currículo e a alfabetização se afirmam como campos abertos de disputas e negociações em terrenos discursivos permitindo que novas interpretações e práticas surjam continuamente. “Dessa maneira, o sentido atribuído ao que conta como alfabetização, em que momentos do processo de escolarização ela deve acontecer... [...] são questões essencialmente curriculares” Caldeira (2019, p. 172). Entendemos ainda que as decisões tomadas em relação ao currículo e à alfabetização são complexas e exigem responsabilidade, mas também reconhecemos que, como decisões, elas estão sempre sujeitas ao campo do indeterminado.

Dessa forma, o currículo e a alfabetização podem ser compreendidos como processos culturais dinâmicos, construídos a partir de interações diversas e plurais. Essas interações, longe de serem fixas ou determinadas, ultrapassam e questionam limites impostos por perspectivas normativas e deterministas, abrindo espaço para significações que refletem a riqueza das experiências humanas. Assim, “[...] tratar do impossível não implica imobilismo e paralisação” (Frangella, 2020, p. 4).

Os programas de alfabetização no Brasil têm sido marcados por diferentes abordagens e iniciativas ao longo das últimas décadas. As interações, construídas a partir da forte relação da educação brasileira com os aspectos sociopolíticos e culturais se constituíram atrelando aos acenos da expansão do mercado de trabalho e da industrialização crescentes no país.

Isso fez com que, em diversos momentos, os governos brasileiros tratassem desse assunto considerando os vieses quantitativos para responder aos apelos de órgãos internacionais, bem como no país às instituições privadas.

As mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira nas últimas décadas devem ser apreendidas, de acordo com Lamy e Hoeller (2010), dentro de um contexto sócio-político e cultural que inclui a expansão da industrialização e do setor de serviços, em escala crescente, decorrente da urbanização (Viegas; Rebouças, 2018, p. 144).

Desde os primeiros esforços na segunda metade da década de 1990, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(Fundef) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), começaram a emergir programas que enfatizavam o processo de alfabetização e letramento. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram lançados, proporcionando referências curriculares destinadas a orientar as propostas pedagógicas das escolas de ensino fundamental em todo o país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997).

*A priori*, na década de 1980, as políticas públicas para a educação e a alfabetização seguiam referenciais teóricos adotados sob a perspectiva construtivista, difundida amplamente no Brasil, baseados, principalmente, na epistemologia genética de Jean Piaget<sup>15</sup> e nos estudos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro. A partir desse momento, as discussões em torno das concepções teóricas referentes ao construtivismo ganharam o cenário educacional no país.

A partir desse momento, logrou hegemonia, por meio de sua oficialização no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, o modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, ou simplesmente *construtivismo*, como ficou conhecido (Mortatti, 2010, p. 332).

As discussões alinhadas ao construtivismo questionavam as referências curriculares anteriores utilizadas como métodos de alfabetização, trazendo conceitos que explicavam a psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 1999). Segundo Mortatti (2010), esse novo modelo teórico foi apresentado como *revolução conceitual*. Este, absolvido das pesquisas desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro na Universidade de Genebra, sob orientação do epistemólogo suíço Jean Piaget e com a colaboração de outros pesquisadores.

Ao fazermos um recorte temporal, a partir dos anos de 1990, avistamos o começo da elaboração de documentos curriculares com maior atenção à alfabetização e à promoção da leitura e escrita desde os primeiros anos escolares.

---

<sup>15</sup> A epistemologia genética de Jean Piaget fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é construído progressivamente pela interação entre sujeito e meio, por meio de estágios de desenvolvimento cognitivo. Já os estudos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita demonstraram que a criança elabora hipóteses sobre o sistema de linguagem antes mesmo do ensino formal, o que conferiu novas perspectivas às práticas de alfabetização ao valorizar os saberes prévios dos alunos e sua atividade intelectual no processo de aprender a ler e escrever.

Desde a publicação, em 1997, dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs), com maior ou menor grau de intensidade e explicitação, esses três modelos foram incorporados nesse e em outros documentos oficiais expedidos por órgãos do governo federal, nos quais se sintetizam políticas públicas para a educação e para a alfabetização no Brasil, ainda em vigência (Mortatti, 2010, p. 333).

Foram implementadas políticas curriculares com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da alfabetização nas escolas. Essas iniciativas trouxeram à tona a necessidade de novas metodologias e estratégias, além de destacar a importância da formação continuada de professores e da alocação de recursos adequados para apoiar o processo de alfabetização. O foco dessas políticas estava em fortalecer a prática pedagógica, reconhecendo o papel central dos educadores no desenvolvimento do processo de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que buscavam garantir melhores condições para a execução do trabalho docente.

De 1996 a 2016, o Ministério da Educação – MEC intensificou movimentos em torno da Política de alfabetização de crianças. Foram elaboradas e implementadas, consecutivamente, quatro propostas de formação de professoras alfabetizadoras materializadas nos seguintes documentos: *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1996)*, *Documento Alfabetizar com textos (1999)*, *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001-2003)*, *Pró-Letramento (2006-2012)* e *Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2016)*. Todas essas formações foram articuladas de modo que todas as professoras alfabetizadoras do país fossem alcançadas (Stieg; Araujo, 2017, p. 72-73).

A partir da década de 1990, diversos programas, ações e planos foram instituídos com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras, abrangendo tanto a leitura quanto a escrita. Essas iniciativas foram encabeçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil em um horizonte de 10 anos.

No Brasil, as décadas de 1990 e 2000 constituíram-se de marcos normativos e regulatórios importantes para a redefinição das políticas públicas para educação básica, principalmente no âmbito do financiamento, formação e valorização dos professores, políticas de ações afirmativas, plano de metas, ações articuladas e aferição dos resultados para o desenvolvimento da educação básica, bem como nas definições das participações dos entes federados (União, Estados e Municípios) nesse processo (Pereira, 2015, p. 49).

Nesse período, houve uma significativa reconfiguração normativa e regulatória, resultante de esforços governamentais para melhorar a qualidade do ensino e garantir a equidade educacional. As mudanças envolveram, principalmente, o fortalecimento do

financiamento da educação, a valorização e formação dos professores, além da implementação de políticas de ações afirmativas que buscavam corrigir desigualdades históricas no acesso à educação.

No campo das políticas públicas educacionais, a descontinuidade emerge como uma característica marcante, especialmente no Brasil, onde transições políticas frequentemente resultam em rupturas nos programas e planos implementados. Sob a perspectiva foucaultiana, essa descontinuidade pode ser compreendida como uma reconfiguração dos dispositivos que articulam discursos e práticas no campo da alfabetização. Para Foucault (1979), os dispositivos operam como ferramentas dinâmicas de regulação e controle, adaptando-se às condições históricas e às relações de poder em constante transformação.

A descontinuidade, nesse sentido, não é apenas uma falha administrativa ou organizacional, mas um reflexo das disputas discursivas e da luta por hegemonia no campo educacional. Cada nova gestão política introduz mudanças que legitimam determinados saberes e práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que deslegitimam ou desconsideram outros. Essa lógica de rearrumação constante pode afetar a estabilidade das práticas pedagógicas, gerando tensões entre a implementação de novas diretrizes e a consolidação de experiências educacionais previamente estabelecidas.

Autoras como Lopes (2013) e Paraíso (2015), sob a perspectiva pós-crítica, enfatizam que as políticas educacionais são construções contingentes, atravessadas por interesses políticos e culturais que tornam a instabilidade uma característica intrínseca ao campo. A alfabetização, em particular, tem sido marcada por sucessivas mudanças de abordagem, que oscilam entre propostas técnico-científicas, como o método fônico, e práticas mais contextualizadas, voltadas para a pluralidade cultural e regional. Essas transições não apenas desorganizam a continuidade das políticas, mas também configuram novos sujeitos, práticas e relações de poder-saber.

Pereira (2015) observa que os programas de alfabetização introduzem práticas normativas que não apenas organizam o processo educacional, mas também disciplinam os sujeitos envolvidos, promovendo uma governamentalização da infância por meio da normalização e do controle das práticas pedagógicas e avaliativas. Essas estratégias ilustram como os dispositivos curriculares atuam na articulação de saberes e na configuração de práticas educativas, reforçando a centralidade do governo da infância e das relações de poder-saber no contexto da educação básica.

No contexto da alfabetização, a descontinuidade se manifesta na dificuldade de estabelecer políticas duradouras que dialoguem de forma consistente com a diversidade de contextos educacionais do país. As tensões entre o universalismo das diretrizes nacionais e a

especificidade das realidades locais revelam o impacto dessas rupturas na subjetivação de professores, gestores e estudantes, além de evidenciar os desafios de implementar políticas que considerem as singularidades regionais. Sob a ótica foucaultiana, essas dinâmicas reconfiguram constantemente os discursos e práticas no campo educacional, destacando a natureza instável e heterogênea das políticas públicas de alfabetização.

No decorrer deste estudo, iremos discutir os avanços e fragilidades observados no Plano Nacional de Educação, precisamente o PNE 2014-2024. Discutiremos como as metas e diretrizes propostas foram implementadas e avaliadas ao longo desse período, destacando conquistas e identificando áreas onde persistem desafios e lacunas.

Nosso objetivo é obter uma visão abrangente dos impactos do PNE 2014-2024 na educação, refletindo criticamente sobre as políticas educacionais e suas implicações para o futuro do sistema educacional e dos programas de alfabetização no país.

Incluir o PNE 2014-2024 em nossa pesquisa não é apenas uma escolha metodológica, mas também uma estratégia analítica para compreender como as políticas públicas em âmbito nacional influenciam e são influenciadas por contextos locais específicos. Essa abordagem reforça o papel do PNE como um elemento central na análise das políticas de alfabetização e currículo no Brasil contemporâneo.

A escolha do PNE 2014-2024 se dá, sobretudo, por sua relevância atual e por ser o documento que ancora as políticas educacionais vigentes no período analisado. Além do que, representa a continuidade de um processo de planejamento iniciado em planos anteriores, permitindo identificar avanços e/ou retrocessos históricos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024 constitui um marco normativo relevante para a compreensão das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que se refere aos eixos de alfabetização e currículo, centrais nesta pesquisa. Ao abranger um período de dez anos, o PNE permite observar avanços e entraves na consolidação das diretrizes nacionais, oferecendo subsídios para análises que considerem tanto as dimensões estruturais quanto as especificidades dos contextos locais.

No que tange à alfabetização, a Meta 5 do PNE estabelece como diretriz que todas as crianças estejam alfabetizadas, preferencialmente, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Essa formulação evidencia a centralidade atribuída à alfabetização nas políticas públicas do período, refletindo uma orientação nacional voltada à garantia do direito à aprendizagem nos anos iniciais da educação básica.

O PNE dedica atenção significativa às primeiras etapas da educação básica, propondo metas específicas para ampliar o acesso, a qualidade e a equidade na alfabetização de crianças. Isso está diretamente relacionado ao foco deste estudo em políticas de alfabetização e suas implicações curriculares.

Analisar suas metas e estratégias permite compreender não apenas as políticas que influenciaram a educação nos últimos anos, mas também como elas dialogam, tensionam e, por vezes, divergem de planos anteriores, oferecendo problematizações sobre o desenvolvimento das políticas públicas educacionais no país.

As metas e estratégias do PNE dialogam com questões curriculares, influenciando decisões sobre o que deve ser ensinado, como e em que etapas do processo educativo. Isso oferece uma oportunidade para analisar como o PNE se relaciona com as disputas e negociações que configuram o currículo enquanto dispositivo de poder-saber.

O PNE como instrumento normativo orienta a formulação de políticas educacionais em estados e municípios, servindo também como base para a avaliação de avanços e desafios. Sua análise permite entender como as diretrizes nacionais se materializam em contextos locais, como no estado da Bahia e no município de Rio do Pires, nosso lócus de pesquisa.

O documento está estruturado em torno de 20 metas que abrangem diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, além de questões como alfabetização, formação de professores e financiamento da educação.

Cada meta é acompanhada de estratégias que detalham os meios para sua implementação, evidenciando um planejamento voltado para resultados concretos. Destaca a alfabetização como uma prioridade central, especialmente nas metas relacionadas à educação básica, como a meta 5 que pretendia universalizar, até 2016, a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. E a meta 9 que visava elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024.

Ao discutir os avanços e fragilidades do PNE 2014-2024, nosso estudo busca não apenas avaliar a implementação das políticas educacionais, mas também explorar como essas políticas impactaram a alfabetização e o currículo nos contextos nacional, estadual e local. Essa análise permite compreender as articulações entre o nível macro das diretrizes nacionais e o nível micro das práticas educacionais cotidianas, evidenciando as tensões e contradições que permeiam essas relações.

O PNE dialoga diretamente com o currículo ao propor a universalização de padrões básicos de aprendizagem, alinhados a uma base comum curricular, e ao fomentar práticas

pedagógicas que promovam a inclusão e a diversidade. A alfabetização, nesse contexto, é apresentada como uma prática essencial para a construção de competências e habilidades ao longo do processo educacional.

A Lei que institui o Plano Nacional de Educação determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem pactuar, no âmbito da instância permanente prevista no § 5º do art. 7º, visando a implementação e a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito do ensino fundamental (Brasil, 2014).

O documento (PNE 2014-2024) enfatiza a necessidade de articulação entre os níveis de governo e as redes de ensino, destacando a importância de adaptações locais. Essa relação é particularmente relevante para nossa pesquisa, que explora o impacto das políticas nacionais em contextos específicos, como no município de Rio do Pires.

Do ângulo do Estado, podemos entender as políticas públicas como aquelas concretizadas em leis, nos planejamentos educacionais, nas normas de financiamento e por programas de alfabetização (de crianças, jovens e adultos). Do ângulo dos movimentos na sociedade, podemos falar da ação de entidades, de sindicatos, de grupos, de universidades e de pessoas que, em diferentes frentes, lutam pelos direitos sociais, dentre eles o direito de todas e todos à educação e à alfabetização (Gontijo, 2022, p. 33).

O Plano Nacional de Educação, 2014-2024, aborda diversas áreas, incluindo a alfabetização, estabelecendo metas específicas para garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Para Sarmiento (2014, p. 3), o PNE “[...] constitui uma política de Estado relevante para assegurar a efetividade do direito à educação, considerando que ele estabelece diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas no espaço temporal de dez anos”.

Ao estabelecer diretrizes e estratégias para a organização da educação brasileira, podemos compreender o PNE à luz dos estudos foucaultianos, como um dispositivo de poder-saber. Ele articula discursos e práticas que não apenas regulamentam a educação, mas também produzem sujeitos, configuram normatividades e definem os limites do que é legitimado como “educação de qualidade” no Brasil contemporâneo.

Para Foucault (1979), o dispositivo não é apenas um conjunto de normas ou ferramentas técnicas, mas uma rede que conecta práticas discursivas e não discursivas, estruturando as relações de poder e saber em uma sociedade. O PNE, nesse sentido, atua como um dispositivo que organiza e orienta o campo educacional por meio de metas, estratégias e indicadores, operando simultaneamente no nível macro (nacional) e micro (local).

Podem exemplificar essa perspectiva quando lemos a ênfase do plano em alfabetizar crianças até o terceiro ano do ensino fundamental (Meta 5), refletindo um discurso que conecta a alfabetização a padrões de eficiência e resultados mensuráveis. Essa abordagem regula as práticas pedagógicas, configurando-as segundo critérios normativos que, embora fundamentados em dados, desconsideram muitas vezes as singularidades locais.

As diretrizes implícitas no PNE dialogam com a tentativa de estabilizar conteúdos e práticas por meio de dispositivos como a uma base nacional comum. Essa estabilização, no entanto, é sempre atravessada por tensões, pois o currículo, como enunciação cultural, está em constante disputa e resignificação.

Sob a perspectiva pós-crítica, currículo e alfabetização não são entidades fixas ou universais. Eles são produzidos em relações de alteridade e contingência (Frangella, 2020), sendo constantemente atravessados por disputas sobre o que é considerado válido ensinar e aprender. No caso do PNE, essas disputas se manifestam na tensão entre a universalização do acesso e a imposição de padrões que não necessariamente dialogam com a diversidade regional e cultural.

A Meta 7, que trata da qualidade da educação básica, ilustra essa problemática ao associar qualidade a indicadores como o Ideb, que, por sua natureza quantitativa, tende a invisibilizar saberes e práticas locais, reduzindo o processo educativo a métricas previamente definidas. Essa operação reflete o poder do PNE como dispositivo: ele não apenas orienta, mas também delimita o que é considerado "educação de qualidade", podendo desconsiderar práticas que escapam às suas normatividades.

Também podemos avistá-lo como um campo de produção de subjetividades, a normatização das práticas pedagógicas, constituindo sujeitos alinhados a determinados padrões educacionais e sociais. Essa produção de sujeitos ocorre tanto no nível do educando, que é subjetivado por práticas que visam “garantir a alfabetização” dentro de prazos e métricas específicas, quanto no nível do educador, cuja atuação é regulamentada por modelos pedagógicos e resultados esperados.

No entanto, essa constituição não é homogênea nem linear. Como dispositivo, o PNE opera em um terreno de indeterminação e resistência, onde discursos locais, práticas pedagógicas e culturas regionais tensionam as normatividades impostas.

A análise do PNE 2014-2024 sob lentes pós-críticas também nos permite deslocar o foco das métricas e normatividades para as contingências e disputas que atravessam sua elaboração e implementação. O plano, mais do que um conjunto de metas fixas, pode ser

entendido como um espaço de significação em constante negociação, onde as políticas públicas se reconstruem à medida que interagem com os contextos culturais e sociais em que se inserem.

Esse deslocamento teórico possibilita problematizar a homogeneização das políticas educacionais, reconhecendo que os significados de alfabetização e currículo variam conforme os contextos locais e revelam as relações de poder que estruturam o campo educacional, destacando como o PNE legitima certos discursos enquanto desconsidera outros, mas que também pode abrir espaço para práticas educativas plurais e situadas que transbordam as fronteiras normativas do plano e desafiam suas pretensões universalizantes.

Concluimos que sob a perspectiva pós-crítica, o PNE 2014-2024 não é apenas um documento normativo, mas um dispositivo que organiza o campo educacional em meio a tensões e disputas. Sua análise revela as complexidades das políticas públicas, destacando como alfabetização e currículo são produzidos em relações de poder-saber, e convida a ressignificar essas práticas à luz da diversidade e da contingência que marcam o cenário educacional brasileiro.

O estabelecimento de metas e estratégias nos planos nacionais de educação orienta as políticas educacionais, incluindo a criação e implementação de programas específicos de alfabetização, que têm como objetivo operacionalizar as diretrizes dispostas para esse fim.

Ao enfatizar a necessidade de uniformizar o processo de alfabetização em todo o território nacional, esses programas tensionam as especificidades regionais levantando questões sobre até que ponto políticas centralizadas conseguem atender às demandas locais.

Sob a ótica pós-crítica, essa tentativa de uniformização pode ser analisada como uma prática discursiva que, ao mesmo tempo em que organiza o campo educacional, regula e limita as possibilidades de práticas pedagógicas alternativas.

Ao continuar com a análise das políticas curriculares no Brasil, destacamos que as metas e estratégias do PNE 2014-2024 não se limitam à orientação macro das políticas públicas, mas também promovem a criação de programas específicos que operacionalizam suas diretrizes. Nesse contexto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge como uma iniciativa central para implementar a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade.

Essa articulação entre o PNE e programas como o PNAIC evidencia a importância de compreender como essas políticas dialogam e se desdobram na prática educacional. Os programas de alfabetização no Brasil, lançados ao longo dos últimos 10 anos, refletem as mudanças e adaptações que o sistema educacional tem enfrentado em resposta aos desafios sociopolíticos e culturais do país.

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (Brasil, 2012).

Para compreender o contexto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é fundamental direcionarmos nossa atenção para o estado da Bahia, analisando como as ações do Programa Pacto Pela Educação se desvelou no cenário local. Esse olhar torna-se ainda mais pertinente ao considerarmos que os programas de alfabetização no Brasil, em especial na Bahia e no município de Rio do Pires, chegam acompanhados de discursos que moldam as práticas educativas e influenciam as políticas públicas de ensino.

Nesse sentido, a análise dessas ações no estado nos permite refletir sobre como as políticas nacionais são adaptadas e implementadas em contextos locais, considerando as especificidades regionais e as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que podem impactar a efetividade dos programas de alfabetização.

O Programa Pacto pela Educação, no estado da Bahia, foi instituído pelo Decreto nº 12.792, de 28 de abril de 2011, durante a gestão do governador Jacques Vagner, e teve continuidade no governo Rui Costa no período de 2015 a 2018. Como uma política pública voltada para a alfabetização, o programa buscou garantir que todas as crianças, dos 6 aos 8 anos de idade, alcançassem o domínio pleno da leitura, escrita e cálculo.

Nesse contexto, segundo Pereira (2015, p. 79), para atingir o nível de aprendizagem esperado, “[...] a maquinaria escolar e seus dispositivos, dentre eles o dispositivo curricular, dispõe de estratégias minuciosas que estruturam disciplinarmente as relações de saber-poder que são manifestadas na organização espaço-temporal da escola moderna.”

No entanto, à luz dos conceitos foucaultianos que fundamentam as discussões desta pesquisa, entende-se que o programa era constituído por elementos discursivos e não discursivos, como diretrizes pedagógicas, formação docente, materiais didáticos e práticas avaliativas. Essa articulação configurou um campo de relações de poder-saber que não apenas orientou, mas também regulou e definiu as práticas educativas no âmbito do estado e dos municípios baianos.

Embora orientado pela busca por uma “pretensa qualidade na educação” (Pereira, 2015, p. 49), o programa enfrentou desafios para adaptar suas diretrizes aos contextos específicos de municípios como Rio do Pires, onde as singularidades culturais e pedagógicas frequentemente tensionavam os discursos normativos.

Ao operar como um dispositivo, o programa não apenas estabeleceu diretrizes, mas também funcionou como um mecanismo de subjetivação para os sujeitos envolvidos, incluindo professores, gestores e estudantes. Na perspectiva genealógica foucaultiana, essas práticas discursivas e institucionais evidenciaram que o poder educacional vai além da mera orientação de normas, criando condições de possibilidade para a legitimação de determinados saberes, enquanto outros são relegados a posições de menor relevância.

Por exemplo, ao enfatizar a alfabetização até os 8 anos, o Pacto pela Educação reforçou um discurso normativo que estabeleceu o “tempo ideal” para o aprendizado, ao mesmo tempo em que desconsiderou, em parte, as contingências socioculturais que poderiam influenciar esse processo.

No município de Rio do Pires, as ações do Pacto pela Educação foram estruturadas de maneira a articular as diretrizes estaduais às práticas locais, destacando-se pela formação continuada de professores alfabetizadores do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Esse processo teve início com a capacitação de articuladores locais, que, ao receberem as orientações pedagógicas e metodológicas do programa, atuavam como mediadores no repasse dessas diretrizes aos docentes da rede municipal. Os professores alfabetizadores, por sua vez, adaptavam essas orientações ao contexto das salas de aula, desenvolvendo práticas que buscavam garantir a “alfabetização plena” das crianças.

A estratégia de formação em cascata, característica dessa dinâmica, evidenciou a tentativa de descentralizar o programa, promovendo a circulação de saberes e práticas pedagógicas entre diferentes níveis da rede educacional. Contudo, também gerou desafios, como a uniformização das orientações em contextos marcados por singularidades locais e culturais. Nesse sentido, as práticas discursivas do programa configuraram-se como dispositivos que orientaram e regularam o trabalho docente, ao mesmo tempo em que evidenciaram as tensões entre as diretrizes macro e as realidades específicas do município.

Ao explorar essa interação entre as ações locais e os objetivos estaduais, percebe-se que o Pacto pela Educação não apenas fomentou práticas de alfabetização, mas também contribuiu para a constituição de sujeitos educacionais e para a organização espaço-temporal da prática pedagógica, moldada por relações de poder-saber no contexto da política pública de alfabetização.

A relação entre poder e saber no programa manifestou-se de forma particularmente evidente na colaboração entre estado e municípios. Embora o decreto tenha promovido a autonomia pedagógica municipal, ele também criou mecanismos de monitoramento e avaliação que condicionaram as práticas locais às diretrizes estaduais.

Consideramos que os discursos implementados pelas políticas públicas e pelas leis já citadas, produziram a emergência de uma gramática normativa e regulatória vinculada a um discurso com enunciados que se consolidaram, tais como: “compromisso de todos”, “todos pela escola”, “regimes de colaboração entre os entes federados – União, Distrito Federal, Estados e Municípios”, “mobilização social”, “parceria entre Estado, família e sociedade civil organizada” e se tornaram corolários que demarcam a fabricação de um discurso voltado para uma pretensa “qualidade na educação” (Pereira, 2015, p. 49).

Essa dinâmica evidenciou as tensões entre o universalismo das políticas educacionais e a singularidade dos contextos locais. Sob essa perspectiva, o Pacto pela Educação pôde ser visto como um campo de disputa onde discursos e práticas estiveram constantemente em negociação, configurando a alfabetização não como um fim didático-pedagógico, mas como um processo cultural e político atravessado por relações de poder e saber.

Este estudo também se propõe a analisar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e seu principal programa associado, o “Tempo de Aprender”, ampliando a análise para incluir o mais recente programa de alfabetização no Brasil, o “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”. O foco recai sobre as práticas discursivas que sustentam essas iniciativas, investigando os dispositivos que articulam e regulam as relações de poder-saber presentes nesses programas. Nossa discussão explorará como essas políticas configuram os sujeitos e influenciam as práticas pedagógicas, evidenciando seus impactos no contexto educacional brasileiro.

A partir dessa análise, buscaremos entender como os discursos presentes na PNA e no Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada são construídos e como eles operam para moldar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais no país. Além disso, investigaremos os dispositivos que emergem desses discursos, que atuam como mecanismos de controle e regulação das práticas de alfabetização, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

No contexto da Política Nacional de Alfabetização (PNA) é igualmente relevante analisar as ações e desdobramentos dessa política nos níveis estadual e municipal, com atenção ao município de Rio do Pires. Assim como ocorreu com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a PNA incorporou uma série de discursos e diretrizes que se adaptaram aos contextos locais, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e as estratégias educacionais implementadas. No caso da Bahia e, mais especificamente, no município de Rio do Pires, essas adaptações moldaram as abordagens de alfabetização, evidenciando as articulações entre políticas nacionais e realidades locais.

Ao analisar como a PNA foi aplicada no município, iremos considerar as adaptações e interpretações locais, sempre levando em conta as particularidades locais e como estas influenciaram a implementação das políticas federais. A observação dos desafios e das respostas geradas pelas ações da PNA nos permitirá compreender o impacto real dessa política no cenário educacional, bem como seus efeitos nas práticas de alfabetização em municípios específicos como o de Rio do Pires.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída em 2019, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril, durante o governo do presidente Jair Bolsonaro, com o objetivo de promover uma abordagem baseada em evidências científicas para a alfabetização no Brasil. Essa política marcou uma ruptura significativa em relação às diretrizes anteriores ao propor a padronização das práticas de ensino, enfatizando métodos específicos, sob o discurso do amparo em referências de estudos internacionais.

Sob a perspectiva discursiva, a PNA pode ser compreendida como um dispositivo que articula práticas e discursos regulatórios, promovendo a legitimação de determinados saberes enquanto invisibiliza outros, frequentemente vinculados a abordagens mais contextualizadas ou plurais. Ao priorizar o método fônico, por exemplo, a política reafirma uma gramática normativa que busca homogeneizar o processo de alfabetização, desconsiderando, em parte, as dinâmicas culturais e regionais que atravessam as práticas pedagógicas no Brasil.

Esse movimento não apenas reconfigurou as relações de poder-saber no campo educacional, mas também gerou tensões ao alinhar-se a uma perspectiva tecnicista da alfabetização. Tal perspectiva valoriza resultados quantificáveis e padrões de eficiência, que, embora possam atender a critérios específicos de avaliação, levantam questionamentos sobre os impactos dessa padronização na formação de sujeitos e na diversidade de contextos educacionais do país.

Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada em 2019, abriu espaço para intensos debates sobre a eficácia de sua abordagem. Formulada em regime de colaboração com Estados, Municípios e o Distrito Federal, a PNA tinha como objetivo combater o analfabetismo absoluto e funcional, abrangendo diferentes etapas e modalidades da educação básica e da

educação não formal. Embora mantenha elementos discursivos tradicionais de políticas públicas de alfabetização no Brasil, como a articulação federativa e o enfrentamento do analfabetismo funcional, a PNA também introduziu rupturas significativas em relação às políticas de educação que a antecederam, especialmente no campo da alfabetização.

Enquanto as políticas anteriores frequentemente buscavam integrar abordagens mais plurais e adaptáveis às diversidades regionais e pedagógicas, a PNA enfatizou a centralização e a padronização das práticas educativas, promovendo métodos específicos baseados em “evidências científicas”, como o método fônico. Essa escolha, fundamentada em estudos internacionais, desconsiderou, em grande parte, os vastos estudos teóricos produzidos no Brasil, que já haviam oferecido contribuições significativas para a compreensão da alfabetização em contextos sociais e culturais diversos.

Ao priorizar uma abordagem tecnicista e universalista, a PNA revelou um distanciamento das realidades locais e das perspectivas acadêmicas nacionais, reforçando tensões entre globalização do conhecimento e as especificidades do contexto educacional brasileiro.

Uma das principais diferenças está na centralidade conferida às “evidências científicas” como base para a definição de métodos pedagógicos, como o método fônico, que se tornou uma das diretrizes centrais da PNA. Essa escolha representa uma ruptura com os programas anteriores, que privilegiavam práticas mais plurais e contextualizadas, respeitando as diversidades regionais e pedagógicas presentes no país. Enquanto políticas anteriores, como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), permitiam maior flexibilidade para adaptações locais, a PNA adotou uma perspectiva mais tecnicista, priorizando a padronização das práticas educativas em prol de resultados mensuráveis.

Essa mudança discursiva evidencia um deslocamento do campo da alfabetização para um espaço regulado por dispositivos de poder-saber que legitimam determinados saberes e métodos enquanto desconsideram outros. Ao propor formações docentes fortemente alinhadas às suas diretrizes metodológicas, a PNA tensiona as relações entre diretrizes nacionais e autonomia pedagógica local. Essa gramática normativa, embora tenha como pretensão combater o analfabetismo funcional de forma eficiente, levanta questões sobre sua capacidade de dialogar com a diversidade cultural e as especificidades das práticas pedagógicas nos diferentes contextos regionais do Brasil.

Primeiramente chama atenção o parâmetro posto para o desdobramento da discussão acerca da alfabetização, o que se observa tanto no texto da política como na própria organização da SEALF, que se desdobra em três diretorias, sendo uma delas a

Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências – a fundamentação em evidências científicas provenientes das ciências cognitivas. Essa marcação já instaura um movimento de absolutização de uma dada perspectiva, de um determinismo mecanicista que estabelece como ciência válida apenas uma dada perspectiva (Frangella, 2020, p. 8).

Frangella (2020) levanta uma reflexão importante sobre a forma como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi estruturada, especialmente no que se refere à ênfase dada às evidências científicas provenientes das ciências cognitivas. A autora destaca que essa abordagem, ao se desdobrar na criação da Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências dentro da SEALF, sugere uma absolutização de uma perspectiva única, privilegiando um determinismo mecanicista.

Esse foco exclusivo em uma única linha científica pode ser interpretado como uma limitação, pois desconsidera outras abordagens e perspectivas que poderiam enriquecer o debate sobre alfabetização. Frangella alerta, portanto, para o risco de se estabelecer uma visão reducionista da alfabetização, onde apenas um tipo específico de ciência é considerado válido, o que pode influenciar negativamente a diversidade de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de políticas educacionais mais abrangentes.

Para compreender o discurso do combate ao analfabetismo no Brasil é necessário analisar os signos e os significados que emergem dentro desse contexto, especialmente aqueles que moldam as políticas educacionais e os programas voltados para a alfabetização. Discurso, nesse sentido, não é apenas uma sequência de palavras ou frases, mas um conjunto articulado de enunciados que reflete e produz realidades sociais, políticas e educacionais. Para Ferreira (2020), discursos são enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade.

Isso significa que os discursos têm um propósito, uma função que ultrapassa a simples comunicação, e eles se inserem nas relações de poder e saber que estruturam a sociedade. No caso do combate ao analfabetismo, os discursos são marcados por tentativas de intervir numa realidade que historicamente tem reproduzido desigualdades.

Analisar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) sob a ótica dos estudos pós-críticos, especialmente a partir dos conceitos de dispositivo e poder-saber de Michel Foucault, revela nuances importantes sobre a relação entre poder, saber e alfabetização no contexto brasileiro. A PNA, como dispositivo, articula uma série de discursos, saberes, instituições e práticas que se interrelacionam para produzir e regular sujeitos alfabetizados.

Foucault (1979) define dispositivo como uma rede heterogênea que engloba discursos, instituições, leis, práticas administrativas, enunciados científicos e proposições filosóficas. Os

dispositivos, segundo Foucault, não apenas reprimem, mas também produzem. A PNA, nesse sentido, configura-se como um dispositivo que visa produzir um tipo específico de sujeito alfabetizado, moldado por saberes e práticas consideradas “científicas” e “eficazes”.

O que eu chamo de dispositivo é, antes de mais nada, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; em suma, o dito e o não dito (Foucault, 1979, p. 244).

Foucault (1979) destaca a natureza heterogênea dos dispositivos, que articulam elementos discursivos e não discursivos em uma rede complexa de relações. A PNA, com seus documentos normativos, diretrizes curriculares, materiais didáticos, avaliações e programas de formação, se encaixa nessa definição, articulando diferentes elementos para produzir um tipo específico de sujeito alfabetizado.

A ênfase da PNA em evidências científicas das ciências cognitivas e na adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas, ilustra a construção de um saber "verdadeiro" sobre alfabetização. Esse saber, por sua vez, respalda a PNA como política de Estado e legitima suas intervenções. “A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas” (Brasil, 2019).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) atua como um dispositivo que não apenas exerce controle, mas também cria e dissemina “verdades” acerca da alfabetização. Esses conceitos são propagados através de diversas ferramentas, como programas de formação de professores, materiais didáticos, diretrizes curriculares e sistemas de avaliação. Essa configuração não apenas molda as práticas pedagógicas, mas também influencia a construção de subjetividades, legitimando discursos específicos sobre o ensino da leitura e escrita.

A reflexão de Foucault (1979) é fundamental nesse contexto, pois ele argumenta que o poder e o saber estão intrinsecamente ligados, desfazendo a separação tradicional entre esses dois conceitos. No caso da PNA, a ênfase nas “evidências científicas” e nos “referenciais de políticas públicas exitosas” não apenas estrutura as práticas pedagógicas, mas também cria um discurso de verdade que fundamenta a legitimidade da política. Portanto, o poder se revela na capacidade de produzir saberes que não apenas informam, mas que também reforçam e perpetuam as relações de poder presentes no campo educacional, moldando a forma como a alfabetização é entendida e praticada.

O sujeito alfabetizado idealizado pela PNA é aquele que domina as habilidades de leitura e escrita de forma “autônoma” e “eficiente”, alinhado aos ditames da “ciência” e às demandas do mercado de trabalho. “[...] alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019). Essa ênfase na eficiência e na autonomia pode negligenciar as particularidades dos estudantes e seus contextos sociais, reduzindo a alfabetização a um conjunto de habilidades técnicas e padronizadas.

Consideramos a PNA como dispositivo ao observar como ela se insere na lógica da governamentalidade, conceito foucaultiano que se refere à condução da conduta. A PNA, por meio de seus discursos, saberes e práticas, busca governar a alfabetização, conduzindo a conduta de professores, alunos e famílias. A importância da família evidencia a vontade da PNA de integrar a família à rede de poder-saber que visa produzir o sujeito alfabetizado ideal. [...] “reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização” (Brasil, 2019).

A ênfase na avaliação e no monitoramento é um exemplo claro da governamentalidade em ação. “Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização: (...) desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita” (Brasil, 2019). A PNA, por meio de indicadores e metas, busca mensurar e controlar o processo de alfabetização, garantindo a “qualidade” e a “eficiência” do sistema.

Ao investigarmos esses discursos, observamos como as políticas públicas de alfabetização no Brasil, bem como as ações locais em estados como a Bahia e municípios como Rio do Pires são permeadas por ideologias e estratégias que visam legitimar determinados modos de ensinar, aprender e gerir a educação. Com isso, podemos perceber que a construção desses discursos não se dá de forma neutra; eles são, na verdade, manifestações de uma disputa pelo controle e pela definição do que significa a alfabetização e como ela deve ser realizada no país.

Discursivar<sup>16</sup>, primeiramente, é repartir-se no social, indo ao encontro do outro, seja para compartilhar, seja para contrariar. Essa dimensão do discurso é que o consubstancia como produção social. Pelo discurso, os sujeitos narram, descrevem, planejam, projetam, avaliam, reconstruem e registram seu trabalho (Ferreira, 2020, p. 4).

---

<sup>16</sup> Discursivar é um neologismo, criado com o intuito de descrever o trabalho de produzir discurso. Apesar de haver o verbo “discursar”, escolhe-se “discursivar” pela ênfase no processo, por dar a entender a ação pelo discurso (Ferreira, 2020).

Mais recentemente, em 2023, o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi lançado com o intuito de reforçar o compromisso do governo em garantir que todas as crianças brasileiras perfaçam suas trajetórias escolares de forma satisfatória, com ênfase na equidade e na adaptação das práticas educacionais às realidades regionais. Essas iniciativas refletem a constante tensão entre as demandas educacionais e as pressões políticas e econômicas que reverberam nas políticas públicas de alfabetização no país.

Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas (Brasil, 2023).

A política de alfabetização no Brasil é orientada por princípios que enfatizam a colaboração entre os entes federativos, conforme o artigo 211 da Constituição, e o fortalecimento das formas de cooperação estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Esses princípios buscam garantir o direito à alfabetização, reconhecendo-a como um elemento essencial para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.

No que concerne ao Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, conforme disposto no decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, é uma política que busca a equidade educacional, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, e valoriza o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Também enfatiza o respeito à liberdade, a promoção da tolerância e a valorização da diversidade em todas as suas formas, com foco na diversidade étnico-racial e regional.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada traz como princípio o respeito à autonomia pedagógica dos professores e das instituições de ensino, ao mesmo tempo que valoriza os profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo a importância destas etapas na educação das crianças.

Competem ao Ministério da Educação a elaboração de diretrizes e orientações e a oferta de assistência técnica e financeira para a estruturação e a implementação de ações de formação focadas na melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar e destinadas a gestores educacionais e professores que atuem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2023).

Aqui, o Ministério da Educação (MEC) assume a responsabilidade na formulação de diretrizes e na oferta de suporte técnico e financeiro para fortalecer as práticas pedagógicas e

de gestão escolar. Percebemos que o foco é a melhoria da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da formação de gestores e professores.

Esse papel do MEC evidencia a importância de ações coordenadas para garantir uma pretensa qualidade na educação, considerando as especificidades de cada etapa do ensino. O Ministério busca promover a qualificação contínua dos profissionais da educação, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para aprimorar tanto a prática pedagógica quanto a gestão das instituições escolares, com o objetivo de garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental e recompor as aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público.

## **5 PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS E A LUTA FRENTE À DESCONTINUIDADE NO CONTEXTO DAS TRANSIÇÕES POLÍTICAS NO PAÍS**

A educação no Brasil sempre foi alvo de iniciativas governamentais, desde esforços para alcançar que todas as crianças frequentem a escola até a criação de programas para garantir a alfabetização na “idade certa”.

Especialmente a partir do final da década de 1970, com o fim do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964 e com a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, a luta pela democratização da educação centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola (Mortatti, 2010, p. 331).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, respaldada pelas garantias previstas na Carta Magna, foram criadas diversas leis, programas, ações e planos com o objetivo de fortalecer a alfabetização e a educação no Brasil. Essas iniciativas buscavam não apenas assegurar o direito à educação de qualidade, mas também promover a valorização dos profissionais da educação e estabelecer diretrizes claras para o processo educativo em suas diferentes etapas.

Ao longo das décadas seguintes, políticas e diretrizes educacionais foram implementadas, marcando avanços na tentativa de consolidar uma base sólida para o ensino fundamental e promover a alfabetização como elemento central no desenvolvimento educacional do país.

No desenrolar do movimento histórico não linear do nosso país – desenhado pós Constituição Federal Brasileira de (CF/1988) –, outros caminhos foram sendo delineados na direção da política de alfabetização, a começar pela segunda metade dos anos de 1990. A atual LDB aprovada em 1996 determinou aos entes municipais e, supletivamente, aos estados e a União, a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental, o que indica, (VIEGAS, 2014; VIEGAS; SCAFF, 2015), já nesse momento a intenção do governo central em incluir os educandos na faixa etária de seis anos no ensino obrigatório (Viegas; Rebouças, 2018, p. 146).

Cada uma dessas iniciativas reúne esforços que manifestam o intuito de garantir a alfabetização para todas as crianças brasileiras no que se refere à prática de leitura e escrita, essas ações sempre estiveram encapsuladas pelas metas do Plano Nacional de Educação, o PNE, um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil em um horizonte de 10 anos.

A história das políticas de alfabetização no Brasil evidencia a complexa relação entre avanços institucionais e as frequentes descontinuidades resultantes das mudanças políticas e governamentais. Essa oscilação reflete a dificuldade do país em consolidar uma política de alfabetização de Estado, perene e integrada às diretrizes educacionais de longo prazo.

A partir do final da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), houve um esforço por parte dos entes federados para universalizar o acesso à educação básica, incluindo a alfabetização na idade certa. No entanto, a implementação de programas específicos para alfabetização de crianças passou a ser marcada por descontinuidades significativas, sobretudo nas últimas décadas.

A análise da regularidade ou descontinuidade dos programas de alfabetização no Brasil leva-nos a considerar o Plano Nacional de Educação (PNE) como um importante marco temporal e político. O PNE, ao longo de suas diferentes edições, definiu metas e diretrizes para a alfabetização, influenciando a criação e implementação de programas específicos, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Tempo de Aprender e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

É crucial reconhecer que a descontinuidade observada em programas de alfabetização não se configura como mero acaso de gestão política. Conforme discutimos anteriormente, a descontinuidade reflete as disputas de poder que atravessam a construção e implementação de políticas públicas.

Michel Foucault (1979), em “Microfísica do Poder”, nos instiga a analisar as relações de poder presentes em diversos dispositivos, partindo dos mecanismos infinitesimais e observando como estes se deslocam, se expandem e se modificam, especialmente ao serem investidos por fenômenos mais globais.

Lançado em 2012 durante o governo Dilma Rousseff, o PNAIC foi um marco na política de alfabetização ao estabelecer a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. A iniciativa focava na formação continuada de professores, na distribuição de materiais didáticos e na avaliação sistemática dos alunos. Apesar de seus avanços iniciais, o PNAIC enfrentou problemas de financiamento e continuidade administrativa, culminando em sua desarticulação em 2016, com a troca de governo.

O Programa Tempo de Aprender (2020-2023), lançado no governo Jair Bolsonaro, mantinha o objetivo de alfabetizar as crianças na “idade certa”, mas apresentava rupturas em relação ao PNAIC e às políticas de alfabetização que o antecederam. A ênfase na ciência se deslocava dos processos cognitivos para abordagens como a neurociência, com foco na fluência em leitura oral e no ensino explícito e sistemático da relação entre grafemas e fonemas. O

programa também priorizava a avaliação diagnóstica e o monitoramento individualizado dos alunos.

O Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023-atual), lançado recentemente pelo governo Lula, se propõe a alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, retomando o prazo estabelecido pelo PNE 2014-2024. Este programa prevê investimentos na formação inicial e continuada de professores e na produção de materiais didáticos, porém, ainda é cedo para avaliar como o programa se comportará haja vista que suas ações estão em fase de implementação nas redes de ensino.

A análise desses programas, à luz do PNE e da perspectiva de Foucault, revela que a descontinuidade impacta a efetividade das políticas de alfabetização, gerando desperdício de recursos, fragmentação das políticas e insegurança para os professores. As mudanças de governo e a elaboração de novos programas podem levar ao abandono de ações e estratégias em curso, comprometendo a construção de uma política de Estado consistente.

A transitoriedade das políticas de alfabetização no Brasil tem prejudicado a construção de uma base sólida e permanente para a educação básica. Cada programa surge como resposta às demandas do momento, mas a falta de continuidade compromete os avanços obtidos, desmobilizando equipes, interrompendo formações e gerando lacunas no processo educativo. Esse padrão de interrupção reflete não apenas os desafios de gestão, mas também a fragmentação política que impede uma ação articulada e de longo prazo.

O cenário atual evidencia a necessidade de repensar as políticas de alfabetização para que sejam menos vulneráveis às mudanças políticas e mais orientadas a uma agenda de Estado. A integração dos aprendizados das experiências anteriores, somada à criação de mecanismos de governança estáveis, pode representar um caminho para superar a descontinuidade que tem caracterizado as iniciativas de alfabetização no Brasil.

### 5.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Bahia e no município de Rio do Pires

A política educacional brasileira, especialmente no que tange à alfabetização, apresenta-se como um campo atravessado por relações de poder e processos de normalização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado no início da década de 2010, é um exemplo emblemático de como políticas centralizadas podem produzir discursos de verdade que buscam universalizar práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que desconsideram contextos locais específicos. A partir das perspectivas pós-críticas e do

referencial foucaultiano, buscamos constituir uma análise dos desafios e das limitações da implementação do PNAIC no município de Rio do Pires, Bahia, como resultado de processos discursivos e dispositivos de governamentalidade.

Em 2004, o Estado do Ceará enfrentava um desafio significativo no campo da educação, evidenciado pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os dados revelaram que, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, 55% das crianças cearenses possuíam competências de leitura e compreensão de textos abaixo do nível desejado. Essas crianças apresentavam graves dificuldades para ler e interpretar textos simples, o que indicava um problema profundo na alfabetização e no desenvolvimento das habilidades básicas de leitura.

Esse cenário alarmante catalisou a criação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, uma resposta direta à necessidade urgente de melhorar a qualidade da educação e assegurar que as crianças adquirissem as competências necessárias para o desenvolvimento alfabético desde as séries iniciais.

A partir desse diagnóstico, no mesmo ano, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, preocupada com o baixo desempenho de aprendizagem dos alunos do sistema público de ensino, instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. E é desse movimento, firmado com diversas parcerias, que em 2007 o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é criado pelo governo estadual do Ceará (Costa, 2016, p. 16).

A Assembleia Legislativa do Estado tomou uma iniciativa decisiva para enfrentar o desafio da alfabetização. Reconhecendo a gravidade da situação, instituiu o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, com o objetivo de desenvolver estratégias eficazes para melhorar a alfabetização das crianças no estado. Esse comitê, formado em parceria com diversas instituições e setores, se tornou um marco na mobilização por uma educação de qualidade.

Foi desse movimento colaborativo e comprometido que, em 2007, surgiu o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), uma ação do governo estadual do Ceará destinada a assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas na idade apropriada, respondendo de forma concreta à crise educacional identificada anteriormente.

Em maio de 2012, quando foram divulgados os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB), o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, esteve presente na ocasião e afirmou que “[...] o PAIC é um programa muito exitoso” (Costa, 2016, p. 17).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) teve suas raízes no trabalho pioneiro realizado pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004 pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, por meio da proposta do deputado Ivo Gomes. Essa iniciativa cearense foi fundamental para o desenvolvimento de estratégias voltadas à alfabetização das crianças, culminando na formulação de um programa nacional.

No ano de 2004, os resultados do desempenho do Estado do Ceará no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) revelaram que, ao final da 4ª série do Ensino Fundamental, 55% das crianças demonstraram ter competência abaixo do nível desejado, apresentando graves dificuldades para ler e compreender textos simples, curtos e escritos na ordem direta (Brasil, 2004 *apud* Costa, 2016, p. 16).

A iniciativa cearense foi fundamental para o desenvolvimento de estratégias voltadas à alfabetização das crianças, culminando na formulação de um programa nacional. A partir dessa experiência local, o PNAIC foi lançado em 2012, com o objetivo de assegurar que todas as crianças brasileiras fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, estabelecendo-se assim como um modelo de política educacional que buscava universalizar as habilidades básicas de leitura e escrita em um período crucial do desenvolvimento infantil.

Na experiência ocorrida no município de Sobral, na primeira gestão do prefeito Cid Gomes (1997-2000), ganharam destaque as ações na política educacional para a educação básica, em que se priorizou a alfabetização dos alunos nas séries iniciais (Alflen; Vieira, 2018, p. 251).

A partir dessa experiência local, o PNAIC foi lançado em 2012, com o objetivo de assegurar que todas as crianças brasileiras fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, estabelecendo-se assim como um modelo de política educacional que buscava universalizar as habilidades básicas de leitura e escrita em um período crucial do desenvolvimento infantil.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2015).

O programa buscava enfrentar desafios persistentes na área da alfabetização, tinha como objetivo aprimorar a qualidade do ensino e desenvolver estratégias eficazes para o processo de aprendizagem, especialmente nos primeiros anos escolares, tendo como foco principal a formação continuada de professores, fornecendo-lhes recursos e apoio necessários para melhorar suas práticas pedagógicas e promover o sucesso dos alunos.

As políticas para educação implementadas no país e, dentre elas, nos municípios da Região Nordeste, obtiveram “[...] fortalecimento do Projeto Nordeste, posteriormente ampliado para as regiões Norte e Centro-Oeste com a denominação de FUNDESCOLA” (MAIA, 2006, p. 42). Os impactos para a educação no município de Sobral ocorreram a partir do “[...] fundo, de maior volume de recursos financeiros aos municípios mais pobres e com maior número de matrículas” (MAIA, 2006, p. 89), estes disponibilizados pela nova LDB e pela Lei do Fundef (Alflen; Vieira, 2018, p. 251).

Iremos construir uma análise crítica acerca das ações desenvolvidas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado entre os anos de 2012 e 2016. Esse programa, que tinha como principal objetivo garantir a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, foi estruturado a partir de estratégias formativas e práticas pedagógicas centralizadas, buscando impactar diretamente a educação básica no país. Contudo, suas diretrizes e resultados, ao serem observados em suas múltiplas dimensões, revelam tensões entre as políticas centralizadas e a realidade concreta das redes de ensino estaduais e municipais.

Neste sentido, focaremos especificamente no contexto do estado da Bahia, com ênfase no município de Rio do Pires, a fim de analisar os impactos e desafios impostos durante a implementação do programa. À luz dos conceitos foucaultianos, buscaremos problematizar o PNAIC como um dispositivo pedagógico de poder, que articula discursos, práticas e tecnologias para produzir padrões e moldar comportamentos. Michel Foucault (1979) descreve os dispositivos de poder como mecanismos que, por meio de estratégias e tecnologias, orientam comportamentos e produzem discursos de verdade.

O PNAIC, enquanto política pública, configurou-se como um dispositivo pedagógico que visava a alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, articulando-se por meio da formação continuada, da produção de materiais e da avaliação constante dos processos de ensino e aprendizagem.

Contudo, o deslocamento do discurso educacional centralizado para o contexto municipal evidencia as fissuras desse dispositivo. Em Rio do Pires, conforme a Secretaria Municipal de Educação (2024), a dificuldade logística enfrentada pelos professores que residem em comunidades rurais para participar das formações presenciais refletiu a exclusão produzida pela política: a imposição de um modelo formativo único desconsidera as realidades materiais e socioculturais do município. Como aponta Foucault (1979), todo discurso que se pretende universal carrega consigo relações de poder que produzem sujeitos silenciados e excluídos.

A formação continuada, peça central do PNAIC, insere-se no campo das tecnologias de governamentalidade descritas por Foucault (1979). Trata-se de um dispositivo que visa produzir

professores “competentes”, alinhados às práticas prescritas pelo programa, regulando e disciplinando seus métodos pedagógicos. “É certo que entre todas estas formas de governo, que se cruzam, que se imbricam no interior da sociedade e do Estado, uma forma é bastante específica: trata-se de definir qual é a forma particular que se aplica a todo o Estado”, declara Foucault (1979, p. 280).

As formações no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) eram destinadas inicialmente a multiplicadores indicados pela secretaria municipal de educação que se deslocavam até os polos estaduais onde recebiam capacitações sobre os conteúdos, metodologias e objetivos do programa. Esses multiplicadores, posteriormente, tinham a tarefa de transmitir as diretrizes do PNAIC aos coordenadores pedagógicos e professores do município. Esse processo visava garantir a uniformidade e a padronização das práticas pedagógicas alinhadas ao discurso oficial do programa.

Em Rio do Pires, segundo a Secretaria Municipal de Educação (2024), a atuação dos multiplicadores e coordenadores pedagógicos foi permeada por tensões. Ao repassarem os conteúdos recebidos nos polos estaduais, esses agentes se posicionavam como operadores do discurso oficial do PNAIC, buscando implementar suas diretrizes. Contudo, enfrentavam resistências locais devido às especificidades das comunidades e às condições materiais, muitas vezes precárias, que frequentemente dificultavam a execução das orientações recebidas. Essa tensão revelara o desafio de articular políticas centralizadas com as realidades educacionais locais, expondo os limites de um modelo uniformizado em contextos diversos.

Os professores, por sua vez, eram submetidos ao processo de normalização pedagógica, que determinavam o que era considerado ensino adequado. Essa normalização, contudo, entra em conflito com a realidade vivida no município, onde as barreiras estruturais, como a falta de transporte, limitavam o acesso à formação e dificultavam o acompanhamento efetivo das práticas pedagógicas. Assim, o PNAIC, ao mesmo tempo em que buscava universalizar o direito à alfabetização, acabara por produzir assimetrias de poder, deixando à margem aqueles que não se enquadravam nos seus padrões de governança, aquilo que Foucault (1979) chama de governo em sua forma política.

O discurso oficial do PNAIC, ao propor materiais didáticos e avaliações padronizadas, estabelece um modelo único de alfabetização, invisibilizando as especificidades locais de municípios como Rio do Pires. A descontextualização dos materiais em relação à realidade sociocultural das comunidades rurais revela o caráter excludente dessas políticas, que, segundo Foucault (1979), opera por meio da exclusão de saberes e práticas consideradas “inferiores” ou “não científicas”.

Além disso, a dificuldade dos professores em se deslocarem até a sede do município para as formações explicita a materialidade da exclusão: a ausência de infraestrutura adequada impede que o discurso da política se concretize, evidenciando uma contradição entre o ideal proposto e sua efetiva implementação.

A descontinuidade do PNAIC, somada às limitações enfrentadas em Rio do Pires, coloca em evidência a fragilidade das políticas públicas educacionais no Brasil. As frequentes mudanças políticas e a falta de investimentos estruturais resultam em programas interrompidos, que deixam lacunas nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, como aponta Foucault (1979), é no próprio espaço de resistência que surgem possibilidades de transformação. Em Rio do Pires, a resistência dos professores em manter práticas pedagógicas adaptadas à sua realidade demonstra que o saber local pode tensionar e ressignificar o discurso oficial.

A análise crítica do PNAIC em Rio do Pires, a partir dos estudos pós-críticos e do pensamento foucaultiano, revela que as políticas educacionais, embora revestidas de um discurso universal, operam como dispositivos de poder que produzem normalização, exclusão e resistência. A imposição de práticas centralizadas, aliada à precariedade estrutural, compromete a efetividade da política e invisibiliza as realidades locais.

É imprescindível repensar a relação entre os discursos das políticas públicas e as particularidades dos municípios, incorporando os saberes locais e assegurando condições materiais adequadas para a implementação dessas políticas. Somente dessa forma será possível superar as contradições existentes entre os objetivos estabelecidos pelas políticas e as práticas efetivamente realizadas.

## 5.2 Repercussões da Política Nacional de Alfabetização (PNA) na Bahia e no município de Rio do Pires

Neste caminho das descontinuidades das políticas públicas no país, atualmente a alfabetização é regida pela Política Nacional de Alfabetização, sendo a última versão instituída pelo Ministério da Educação por intermédio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Jesus; Sousa, 2022, p. 2-3).

Após a problematização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e de seus desdobramentos no contexto educacional brasileiro, voltamo-nos para a análise da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Instituída em 2019, essa política sinaliza um reposicionamento no campo da alfabetização, ao propor concepções e estratégias que se

diferenciam das orientações anteriormente vigentes. Suas diretrizes configuram uma inflexão significativa nas políticas públicas voltadas à alfabetização no país.

Nesta seção, propomos uma análise crítica da Política Nacional de Alfabetização (PNA), com ênfase em seus fundamentos teórico-metodológicos, diretrizes operacionais e nos métodos por ela privilegiados. Buscamos compreender os sentidos e os deslocamentos produzidos por essa política no campo da alfabetização, especialmente em relação às orientações anteriormente adotadas no cenário educacional brasileiro.

Considerando o contexto de sua formulação e os debates que dela emergiram, examinaremos como a PNA reposiciona o papel do Estado na condução das políticas de alfabetização, reconfigura os modos de ensinar e aprender a ler e escrever, e tensiona concepções de currículo, sujeito e aprendizagem. A análise visa, ainda, problematizar os impactos dessa política sobre as práticas pedagógicas, a formação docente e as relações de poder-saber que atravessam o campo educacional.

[...] as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas melhores evidências em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados, exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2019).

A PNA trazia no bojo do seu arcabouço teórico uma abordagem que enaltecia um caráter científico à prática educacional, invocava a capacitação de professores, o uso de metodologias “eficazes” e o envolvimento ativo de famílias e comunidades. Esta política foi marcada por uma ênfase na utilização de métodos de alfabetização que argumentava ser eficazes, com destaque para o método fônico, que se baseia na correspondência entre sons e letras como uma estratégia central para a alfabetização inicial.

Como estratégia discursiva para sua validação, a PNA recorre, mais uma vez, ao conceito de evidências científicas para a organização dos currículos. Além disso, aciona a integração do Brasil com outros países que realizaram reformas curriculares como ferramenta para sua validação, argumentando que “[...] o estudo de diversos currículos nacionais e estrangeiros claramente apontavam para a necessidade de manter o foco, no 1º ano do ensino fundamental, na aprendizagem do conhecimento alfabético, para se seguir a consolidação da alfabetização nos anos seguintes” (SEALF, 2022, p. 18) (Caldeira, 2023, p. 10).

Apesar de seu foco em evidências científicas, a PNA abriu uma cortina de discussões e críticas. Pesquisadores como Bastianello, Santos, Souza (2022), (Caldeira (2023), Moraes (2019), Jesus e Sousa (2022), Signorelli e Silva (2022), Albuquerque (2021), entre outros,

questionavam a centralização e padronização das práticas pedagógicas propostas pela política, argumentando que essa abordagem desconsiderava as diversidades culturais e regionais presentes nas escolas brasileiras, como também negava as concepções pedagógicas dos professores.

Além disso, a ênfase em um único método, como o fônico, é vista por alguns como uma forma de reduzir a complexidade do processo de alfabetização a uma visão mecanicista, que pode não atender às necessidades de todos os estudantes.

Indo na contramão das pesquisas científicas construídas ao longo da história da educação no Brasil, tais práticas indicam falta de conhecimento do processo de construção das concepções sobre alfabetização no Brasil, não levando em conta também os professores — sujeitos que, em diferentes níveis e modalidades, possuem uma formação inicial e continuada que engendram essas discussões e que integram o que pode-se chamar de chão das salas de aula pública (Albuquerque et al., 2021, p. 10).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) levantou questões cruciais sobre os rumos que a alfabetização no Brasil devia tomar, direcionando sempre aos contornos dos sistemas públicos de ensino. A proposta era introduzir novas formas de alfabetizar sugerindo corrigir falhas no processo didático-pedagógico existente. Porém, o que foi proposto, chegou com uma áurea de dúvidas e preocupações.

O texto da PNA ressalta a necessidade de uma mudança nas formas de alfabetizar, especialmente na escola pública. Porém, questionamo-nos: a mudança necessária será reparada com a publicação de uma nova política para alfabetização que desconsidera as atribuições dos professores brasileiros? É necessária uma mudança que rompa com a diversidade de estudos e pesquisas produzidos no campo da alfabetização no Brasil? (Bastianello; Santos; Souza, 2022, p. 2).

Os autores expõem um questionamento pertinente sobre se tal mudança deve realmente romper com a rica diversidade de estudos e pesquisas que têm sido produzidos no campo da alfabetização no Brasil ao longo das últimas décadas. A diversidade teórica e metodológica presente nas pesquisas nacionais reflete um conhecimento acumulado que considera as especificidades culturais, regionais e sociais do país.

Ao desconsiderar essas contribuições, corre-se o risco de impor uma visão carregada do dispositivo que governa populações, no caso, a população de professores e crianças, esse viés uniformizador não tem alcance a todos os estudantes, nem tampouco tem conexão com o papel dos professores alfabetizadores que estão no dia a dia do processo educativo. “Não poderia haver avanços nas discussões porque não houve discussão com o/a professor/a alfabetizador/a,

com os pesquisadores nem com as crianças - sujeitos de direitos e a maior parte interessada no processo” (Jesus; Sousa, 2022, p. 8).

A PNA, lançada em 2019, marca uma clara mudança de direção em relação às iniciativas anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e outras políticas educacionais implementadas desde os anos 1990.

A ênfase em uma alfabetização "baseada em evidências científicas", com forte inclinação para o uso do método fônico como a principal estratégia de ensino contrasta com as políticas anteriores, que adotavam uma visão mais holística da alfabetização, considerando uma gama mais ampla de metodologias pedagógicas que levavam em conta as diversidades regionais, culturais e sociais do país. Jesus e Sousa (2022, p. 3), salientam que:

No documento da PNA (BRASIL, 2019), a alfabetização é conceituada “com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. [...] Sistema alfabético é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala” (Brasil, 2019, p. 18).

A PNA introduz uma estrutura mais centralizada e padronizada, na tentativa de uniformizar as práticas de alfabetização em todo o território nacional, enquanto políticas anteriores frequentemente buscavam valorizar a autonomia dos professores e a adequação das práticas pedagógicas ao contexto específico de cada região.

Bastianello et al. (2022) comentam que se pode ver que o documento adota a ciência cognitiva para compreender os processos de aprendizagem de leitura e da escrita, além de focar nos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades da alfabetização.

O PNAIC, por exemplo, centrava-se na garantia de que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos, promovendo uma integração de diferentes métodos de ensino adaptados às realidades locais a partir de formação continuada dos professores alfabetizadores.

### 5.2.1 O Programa Tempo de Aprender em Rio do Pires: uma reflexão crítica à luz de Foucault e dos estudos pós-críticos

A alfabetização no Brasil tem sido historicamente alvo de políticas públicas que buscam, em essência, universalizar o acesso à leitura e à escrita. No entanto, essas iniciativas frequentemente esbarram nas complexidades das realidades locais, especialmente em

municípios menores, onde a infraestrutura limitada e as especificidades culturais criam barreiras à implementação plena de programas centralizados.

Um exemplo dessa dinâmica foi o Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280/2020, no governo do presidente Jair Bolsonaro que, apesar de sua amplitude e de seus objetivos ambiciosos, encontrou no município de Rio do Pires, conforme a Secretaria Municipal de Educação (2024), um campo marcado por desafios estruturais e por uma implementação parcial que comprometeu a dinâmica e os resultados do programa.

À luz de Michel Foucault (1979), o programa Tempo de Aprender pode ser compreendido como um dispositivo de governamentalidade, articulado para moldar práticas pedagógicas, monitorar desempenhos e produzir discursos sobre a alfabetização. Os quatro eixos que estruturam o programa – formação continuada, apoio pedagógico, aprimoramento das avaliações e valorização dos profissionais – apresentam-se como tecnologias de poder que visam estabelecer normas e padronizar processos educacionais em todo o país.

No entanto, em Rio do Pires, a implementação do programa limitou-se à aplicação dos diagnósticos formativos de fluência em leitura, evidenciando as dificuldades locais de adesão integral. Essa restrição reflete a lógica excludente de um dispositivo que, ao priorizar o controle e a produção de dados diagnósticos, desconsidera as condições concretas de sua execução. A ausência de formações continuadas, materiais didáticos adequados e suporte técnico enfraqueceu a possibilidade de intervenção nos desafios identificados pelo diagnóstico, criando um descompasso entre o discurso oficial do programa e sua prática efetiva no município.

Foucault (1979) nos alerta para os processos de normalização que atravessam políticas públicas centralizadas. No caso do Tempo de Aprender, o programa estabelece padrões de avaliação e formação que, embora fundamentados em evidências científicas, não dialogam com as especificidades socioculturais e materiais de municípios como Rio do Pires. A prática de avaliação, isolada das demais ações previstas, reforça a produção de indicadores que servem mais ao monitoramento estatal do que à transformação concreta da realidade educacional local.

Essa dinâmica evidencia a exclusão estrutural que permeia políticas públicas voltadas à educação. Os professores de Rio do Pires, privados de formações continuadas e do suporte técnico necessário, foram colocados em uma posição de vulnerabilidade dentro do processo de alfabetização. Assim, o dispositivo de poder que deveria emancipar acaba por subalternizar sujeitos, limitando suas possibilidades de ação autônoma e reforçando desigualdades regionais.

O diagnóstico formativo de fluência em leitura, aplicado no município, representou uma das ações mais relevantes do programa. Entretanto, sua aplicação isolada destacou os limites dessa estratégia. Sem formações que capacitassem os professores para interpretar e intervir

sobre os resultados, e sem materiais complementares que orientassem a prática pedagógica, o diagnóstico serviu mais como um instrumento de classificação do que como um meio para a transformação educativa.

Por outro lado, a aplicação do diagnóstico apontou possibilidades de resistência. Os professores, ao confrontarem a realidade local com os discursos normativos do programa, puderam ressignificar práticas e articular estratégias que dialogassem com as necessidades das comunidades escolares. Essa resistência, ainda que limitada, evidenciou a potência dos saberes locais frente à padronização imposta.

A análise do Tempo de Aprender em Rio do Pires evidencia a tensão constante entre o discurso centralizado das políticas públicas e as especificidades dos municípios. Como aponta Foucault (1979), é na resistência que reside a possibilidade de transformação, e os municípios devem ser vistos não como meros receptores das políticas públicas, mas como espaços de produção de saberes e práticas que tensionam e enriquecem o campo educacional.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (2024), os diagnósticos de fluência apresentaram-se como instrumentos estruturados para avaliar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Esses cadernos incluíam atividades que abrangiam desde o reconhecimento de palavras e frases até a interpretação de textos simples e a resolução de operações matemáticas básicas. No entanto, ao terem sido implementados isoladamente no município de Rio do Pires, revelaram limitações significativas que comprometeram a efetividade do processo avaliativo e sua integração com as práticas pedagógicas locais.

Os instrumentos, como o caderno de Língua Portuguesa (P0202) e Matemática (M0202), haviam sido desenvolvidos para medir o nível de aprendizagem em relação aos objetivos nacionais de alfabetização e letramento. Por meio de tarefas guiadas, como leitura de palavras, escrita de frases e resolução de problemas matemáticos, eles visavam oferecer um panorama do desempenho individual e coletivo dos alunos.

Esses diagnósticos operaram sob uma lógica de padronização, alinhada às diretrizes do programa Tempo de Aprender, com foco na identificação de lacunas de aprendizagem e na produção de dados quantitativos para subsidiar políticas educacionais.

No município de Rio do Pires, os diagnósticos foram aplicados, mas sem o suporte complementar previsto pelo programa, como formações continuadas ou distribuição de materiais didáticos específicos. Esse contexto gerou desafios significativos, como a ausência de suporte pedagógico, uma vez que os professores locais não haviam recebido formações

específicas para interpretar os resultados dos diagnósticos e planejar intervenções pedagógicas adequadas.

A desconexão com a realidade local tornou-se visível nas atividades que não consideravam as especificidades socioculturais das comunidades atendidas, limitando a contextualização pedagógica. A falta de continuidade repercutiu a ausência de ações formativas e de acompanhamento técnico, tornando os resultados dos diagnósticos subutilizados, ao servirem mais como instrumentos de controle do que como ferramentas de transformação educativa.

Sob a perspectiva foucaultiana, os diagnósticos representaram um dispositivo de governamentalidade, orientado à produção de sujeitos normalizados dentro de um padrão nacional de alfabetização. Essa abordagem, enquanto estratégica para monitorar resultados em larga escala, frequentemente ignorou as especificidades locais, reforçando uma lógica excludente.

No caso de Rio do Pires, a implementação parcial dos diagnósticos refletiu um desequilíbrio entre o poder centralizador do programa e as condições materiais e humanas disponíveis no município. Professores e gestores, ao terem sido posicionados como executores de uma política pouco adaptada ao contexto, enfrentaram dificuldades para ressignificar suas práticas pedagógicas.

### 5.3 O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e suas implicações para a educação no município de Rio do Pires

No percurso das discontinuidades das políticas educacionais no país, em 2023, foi lançado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de garantir a alfabetização das crianças. Este programa foi estabelecido com o princípio de promover a equidade educacional até os 8 anos de idade, levando em conta aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, além de incentivar a colaboração entre os entes federativos e fortalecer as formas de cooperação entre estados e municípios.

Em 2023, o governo federal instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Compromisso), tendo como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, estabelecendo dentre os seus princípios, a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, a colaboração entre os entes federativos e o fortalecimento das formas de cooperação entre estados e municípios (Brasil, 2023).

Essa iniciativa visa criar condições mais igualitárias no acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino, considerando as diversas realidades presentes no país. E com esse discurso o Compromisso Criança Alfabetizada revestiu-se dois amplos objetivos.

São objetivos do Compromisso:

I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e

II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023, art. 5).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023, estabelece diretrizes que objetivam assegurar que todas as crianças no Brasil adquiram as habilidades de leitura e escrita necessárias até o final do segundo ano do ensino fundamental. Além de garantir a alfabetização em tempo adequado, o programa se compromete a implementar medidas que auxiliem na recuperação de aprendizados, com um foco especial em reforçar as competências de leitura e escrita.

A implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no município de Rio do Pires reflete os desafios enfrentados por redes de ensino de pequeno porte no interior do Brasil, especialmente no que se refere à articulação entre as diretrizes nacionais e as condições locais. Desde a adesão ao programa, segundo a Secretaria Municipal de Educação (2024), as ações realizadas no município têm se concentrado na aplicação das avaliações diagnósticas previstas pela política, sem que houvesse a efetivação de formação para os profissionais da educação, conforme estabelecido no plano inicial do programa.

As avaliações diagnósticas foram aplicadas seguindo uma dinâmica de ciclos, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do processo de alfabetização. No Ciclo I, buscou-se diagnosticar o nível inicial de aprendizagem dos alunos em termos percentuais, identificando as lacunas educacionais. O Ciclo II, por sua vez, avaliou a evolução alcançada a partir das intervenções realizadas após o diagnóstico inicial, enquanto o Ciclo III focou na medição do progresso em relação ao ciclo anterior, consolidando os resultados obtidos ao longo do período. Apesar da estrutura teórica da avaliação sugerir uma abordagem contínua e evolutiva, as limitações práticas, como a ausência de suporte técnico e financeiro, comprometem a efetividade dessas etapas.

Do ponto de vista formacional, não houve oferta de capacitações para os professores e coordenadores pedagógicos, como previsto pelo programa. Segundo a Secretaria Municipal de

Educação de Rio do Pires (2024), também não foi recebido o apoio técnico e financeiro previsto para viabilizar a implementação integral do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada na rede de ensino. Essa lacuna evidenciou os desafios enfrentados pelo município para articular os objetivos do programa às necessidades locais e às condições de trabalho dos profissionais da educação.

A falta de formação e suporte material dificultou a integração plena das diretrizes do programa ao contexto educacional local. Mesmo assim, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2024), os agentes educacionais do município se esforçaram para conduzir as avaliações diagnósticas de forma sistemática, buscando entender as dificuldades dos alunos e oferecer respostas pedagógicas possíveis dentro das limitações enfrentadas. No entanto, a ausência de acompanhamento e suporte mais robustos limitou o alcance dos resultados esperados, reforçando a necessidade de políticas mais sensíveis às particularidades dos territórios.

Essa realidade em Rio do Pires reflete um panorama mais amplo das dificuldades enfrentadas por municípios no interior do Brasil para implementar políticas públicas de forma integral, apontando para a necessidade de maior alinhamento entre as diretrizes federais e as condições locais, bem como de uma maior atenção às especificidades regionais para garantir o direito à alfabetização para as crianças.

O programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em Rio do Pires reflete as tensões entre políticas públicas centralizadas e as realidades locais, tema central dos estudos pós-críticos no campo educacional. Concebido para promover a alfabetização e a equidade educacional até os 8 anos de idade, apresenta-se como um dispositivo que articula relações de poder entre diferentes esferas governamentais – federal, estadual e municipal – e os agentes educacionais locais. Sob a perspectiva foucaultiana, é possível identificar nesse programa um conjunto de práticas e discursos que tentam normatizar as condições de alfabetização, instituindo um regime de verdade que define o que significa “alfabetizar” e como isso deve ocorrer. De acordo com Foucault (1979), essa verdade é produzida pelas diversas imposições que caracterizam os efeitos da relação poder-saber.

Em Rio do Pires, a ausência de formações e suporte técnico-financeiro revela uma desconexão entre as propostas discursivas do programa e sua materialidade prática. Essa lacuna problematiza a ideia de equidade proclamada pelo programa, que, ao não considerar as especificidades locais, acaba reforçando desigualdades já existentes. A implementação restrita às avaliações diagnósticas – realizadas em ciclos para medir a evolução dos alunos – exemplifica como as políticas centralizadas frequentemente se limitam à lógica da mensuração

e do controle, priorizando números e indicadores em detrimento de intervenções pedagógicas contextualizadas.

Os estudos pós-críticos nos ajudam a compreender que, ao priorizar avaliações diagnósticas como eixo central, o programa opera como um dispositivo de governamentalidade, como aponta Frangella (2016), que disciplina tanto professores quanto alunos. As avaliações, ao medir percentuais de aprendizado e evolução, configuram-se como tecnologias de poder que classificam, normatizam e hierarquizam sujeitos e práticas, reduzindo a complexidade da alfabetização a métricas mensuráveis. Nesse contexto, os professores, desprovidos de formação específica e de recursos pedagógicos, tornam-se agentes de reprodução do discurso oficial, enfrentando, no entanto, as resistências impostas pelas condições locais.

A ausência de ações formativas no município e o não recebimento de recursos previstos também ilustram a precariedade de implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, onde a descontinuidade e o descompasso entre planejamento e execução são marcas históricas. Sob o olhar de Foucault (1979), essa fragmentação evidencia o funcionamento desigual do poder, que se concentra em discursos centralizados, mas falha em articular práticas efetivas nos territórios.

Ainda assim, a experiência de Rio do Pires demonstra o potencial de resistência e ressignificação dos agentes educacionais locais. Segundo Pereira (2015, p. 171), “[...] existem forças ativas e reativas, linhas de fuga e resistências que se afirmam nas vivências cotidianas das escolas, nos trabalhos das docentes e nas receptividades das crianças [...]”. Professores e gestores, mesmo sem o suporte adequado, tentaram adaptar as diretrizes às suas realidades, evidenciando que a prática pedagógica não é apenas um campo de aplicação, mas também de contestação e produção de novos sentidos. Essa resistência, embora limitada pelas condições estruturais, desafia as imposições normativas do programa, reafirmando a perspectiva pós-crítica de que o currículo e as políticas públicas são campos de disputa.

Assim, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, no contexto de Rio do Pires, emerge como uma política marcada por contradições. Por um lado, reflete um esforço governamental de promover a alfabetização em larga escala e reduzir desigualdades; por outro, exemplifica os limites das políticas centralizadas em dialogar com os territórios e atender às necessidades concretas das escolas e comunidades. A análise dessa implementação local, a partir dos estudos pós-críticos, evidencia a importância de repensar as políticas educacionais não apenas como dispositivos técnicos, mas como práticas que devem valorizar as especificidades locais e os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O contexto do programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em Rio do Pires pode ser analisado à luz de programas anteriores como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) – o programa Tempo de Aprender –, considerando a dinâmica fragmentada em que se deram suas implementações. Cada um desses contextos revela nuances de como as políticas públicas de alfabetização têm sido articuladas, implementadas e ressignificadas no município.

O PNAIC, implementado de 2012 a 2016, marcou um ponto de inflexão nas políticas de alfabetização no Brasil ao articular formação continuada para professores, distribuição de materiais didáticos e avaliações padronizadas. Em Rio do Pires, as articulações do PNAIC enfrentaram tensões significativas, com multiplicadores locais atuando como mediadores do discurso oficial em contextos marcados pela falta de infraestrutura e resistência local. A lógica formacional do PNAIC, que se baseava na hierarquização de saberes transmitidos dos polos estaduais aos multiplicadores locais, encontrou desafios operacionais, como a ausência de transporte para professores de comunidades rurais participarem das formações.

O programa Tempo de Aprender (2020-2023) marcou um redirecionamento nas políticas de alfabetização, com ênfase em abordagens baseadas em evidências, como o método fônico, e foco na eficiência e nos resultados quantificáveis. Segundo a Secretaria Municipal de Educação (2024), no município de Rio do Pires, o Tempo de Aprender teve uma execução parcial, com a aplicação de diagnósticos de fluência em leitura e testes matemáticos, mas sem o suporte das formações previsto, essa dinâmica reproduziu uma lógica de controle e padronização que, em vez de potencializar práticas locais, impôs dificuldades adicionais aos professores, limitando sua autonomia e a efetividade das intervenções pedagógicas.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada apresenta semelhanças com o PNAIC no discurso de equidade e no foco em avaliações diagnósticas. Contudo, a ausência de formação para os professores em Rio do Pires, elemento central no CNCA, evidencia uma lacuna crítica no novo programa. Sem a mediação pedagógica oferecida por formação continuada, a aplicação das avaliações diagnósticas em ciclos torna-se uma prática isolada e desarticulada das necessidades locais, comprometendo o objetivo de identificar e recompor aprendizagens de forma efetiva.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, apesar de apresentar um discurso mais abrangente, com foco em equidade regional e socioeconômica, reflete desafios similares aos enfrentados no Tempo de Aprender. A ausência de apoio técnico e financeiro impede que o programa atinja seus objetivos. Assim como no Tempo de Aprender, os diagnósticos, embora

úteis para mapear dificuldades, tornam-se instrumentos de controle que carecem de articulação com as práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Sob uma perspectiva foucaultiana, os dispositivos de governamentalidade que atravessaram o PNAIC, a PNA e o Tempo de Aprender continuam presentes no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Esses dispositivos operam por meio de avaliações, padrões curriculares e práticas de formação que disciplinam tanto professores quanto alunos, reproduzindo uma lógica de regulação centralizada. Em Rio do Pires, essa governamentalidade é tensionada pelas especificidades locais, que incluem falta de infraestrutura, resistência dos atores educacionais e ausência de suporte institucional.

A centralidade das avaliações diagnósticas em ciclos (I, II e III) reflete uma continuidade dessa lógica, transformando o aprendizado em um objeto de mensuração e controle. Contudo, sem os elementos formativos e materiais, essas avaliações não conseguem cumprir seu papel transformador sugerido pelo programa, limitando-se a produzir dados quantitativos que pouco dialogam com a realidade concreta das escolas.

Em suma, a análise do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em relação ao PNAIC, à PNA e o Tempo de Aprender destaca tanto as continuidades quanto os limites das políticas de alfabetização implementadas em Rio do Pires. Enquanto o discurso de equidade e a centralidade das avaliações permanecem, a ausência de articulação com práticas pedagógicas locais revela a fragilidade dessas políticas diante das condições estruturais do município.

Sob uma perspectiva pós-crítica, o desafio de Rio do Pires não reside apenas na implementação técnica das políticas, mas na construção de uma alfabetização que valorize a diversidade e a autonomia dos agentes locais. É fundamental que essas políticas sejam reimaginadas como práticas dialógicas, capazes de incorporar as especificidades culturais, sociais e históricas dos contextos em que operam.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nos caminhos da palavra*

*Entre linhas e margens, plantei perguntas,  
reguei ideias, colhi aprendizados.  
No chão fértil da busca,  
os passos se tornaram ecos,  
as dívidas, trilhas,  
os silêncios, reflexões.  
Tracei mapas com tintas de saber,  
desenhei caminhos entre tempos e textos,  
e a cada pergunta que florescia,  
a certeza de que aprender  
é um rio que nunca seca.  
Na dança das políticas,  
nas curvas do currículo,  
vi a alfabetização como vento  
ora brisa, ora tempestade,  
tocando vidas, moldando histórias,  
tecendo destinos no papel do tempo.  
Agora, ao horizonte que se abre,  
deixo as palavras seguirem seu rumo,  
pois cada fim é um recomeço,  
e cada ponto final,  
um convite a novos versos.*

*(Valdir A Viana, 2025).*

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram a construção de uma análise crítica sobre as políticas de alfabetização e currículo no Brasil, com ênfase no contexto do município de Rio do Pires, na Bahia. O percurso investigativo configurou-se como uma travessia marcada por memórias docentes, experiências institucionais, práticas pedagógicas e políticas públicas que, em sua articulação, produzem sentidos diversos para a alfabetização.

O ponto de partida — ancorado na escuta sensível às experiências vividas e às inquietações que emergem da prática educativa — evidenciou a urgência de compreender como as políticas de alfabetização, ao se concretizarem nos cotidianos escolares, operam como dispositivos de regulação e normatização, mas também como catalisadores de deslocamentos e formas de resistência.

A abordagem teórico-metodológica tecida nos estudos pós-críticos e no pensamento foucaultiano nos permitiu desnaturalizar concepções consolidadas no campo educacional, rejeitando definições essencialistas e afirmativas sobre currículo e alfabetização. Assumimos o

currículo como um artefato discursivo, atravessado por relações de poder-saber e responsável pela constituição de subjetividades docentes e discentes. Sob essa perspectiva, o dispositivo curricular aparece como uma rede que articula práticas, normas, saberes e discursos, funcionando como tecnologia de governo que molda o que se ensina, como se ensina e quem deve ensinar.

No campo em que discutimos os fundamentos teórico-metodológicos, apresentamos os referenciais conceituais que sustentaram a condução analítica da nossa pesquisa. Os conceitos de dispositivo, governamentalidade, poder-saber e subjetivação foram mobilizados como operadores de leitura para a compreensão dos materiais selecionados. A análise documental, situada no contexto local e articulada à abordagem pós-crítica, possibilitou problematizar as políticas públicas a partir de suas discursividades e efeitos de verdade, desestabilizando a linearidade das reformas educacionais e evidenciando seus efeitos nos cotidianos escolares.

O mapeamento de produções acadêmicas, realizado entre 2014 e 2023, revelou o crescimento do debate sobre políticas de alfabetização sob a lente crítica. No entanto, identificamos que ainda são poucos os estudos que tratam da articulação entre currículo, alfabetização e os dispositivos de regulação sob a ótica foucaultiana, sobretudo em contextos localizados. A análise dos dados obtidos nos repositórios da CAPES e da BDTD, bem como nas publicações da Revista Brasileira de Educação e do periódico Currículo sem Fronteiras — todos de reconhecida relevância no campo das pesquisas educacionais — permitiu compreender como as disputas de sentido atravessam a produção do saber acadêmico sobre a alfabetização, revelando tanto avanços conceituais quanto lacunas investigativas.

Os achados da pesquisa evidenciam que as políticas públicas de alfabetização no Brasil têm sido fortemente marcadas por processos de descontinuidade. Embora assumam diferentes roupagens discursivas ao longo do tempo, essas políticas não estabelecem uma linha de continuidade formativa e pedagógica. A análise das diretrizes implementadas pelo PNAIC, pela PNA, pelo Programa Tempo de Aprender e pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) demonstrou uma constante reconfiguração de discursos normativos — ora centrados na formação docente e na valorização das práticas pedagógicas, ora voltados à tecnificação do ensino e à ênfase nas avaliações externas.

Soma-se a isso o hiato entre o encerramento de uma política e a efetiva implementação de outra, gerando períodos de suspensão institucional que aprofundam a fragilidade das ações nos territórios. Essas transições, frequentemente determinadas por mudanças de governo, resultam em fragmentações estruturais que comprometem a consolidação de políticas

sustentáveis, dificultam o planejamento pedagógico e produzem efeitos na subjetivação docente, ao desestabilizar sentidos atribuídos à prática de alfabetizar.

A investigação sobre a política de alfabetização no município de Rio do Pires revelou um cenário de contradições e discontinuidades. A ausência de formação continuada, o não repasse de recursos financeiros e a fragilidade do suporte técnico aos professores reforçam a distância entre o que é prescrito nas diretrizes nacionais e o que de fato se concretiza nas escolas. Essas evidências apontam para um processo de regulação docente que, mesmo em sua precariedade, produz efeitos de subjetivação sobre os professores alfabetizadores, os quais se veem tensionados entre exigências institucionais e as realidades dos territórios onde atuam.

Neste sentido, reafirmamos que o currículo se apresenta como campo de disputa – não apenas de saberes e práticas, mas de projetos de sociedade. A alfabetização, enquanto campo discursivo, é atravessada por essas disputas, sendo constantemente redefinida por meio de políticas públicas, avaliações e diretrizes que, ao mesmo tempo que tentam fixar significados, são atravessadas por resistências, apropriações e reinvenções. A leitura crítica desses processos nos permitiu compreender que a alfabetização é mais do que um conjunto de habilidades e competências: trata-se de uma arena política, epistemológica e cultural.

As análises desenvolvidas nos diferentes eixos investigativos desta pesquisa evidenciaram que a constituição do que se entende como professor alfabetizador é constantemente atravessada por políticas que normatizam competências, saberes e condutas. Tais exigências são operacionalizadas por meio de dispositivos curriculares que não apenas orientam as práticas pedagógicas, mas também produzem subjetividades docentes e regulam modos de ser e estar na escola. No entanto, identificamos também a emergência de espaços de reinvenção e resistência que se articulam nas práticas docentes cotidianas, especialmente em contextos periféricos como o município de Rio do Pires, revelando outras possibilidades de se pensar e exercer a docência no campo da alfabetização.

Encerramos esta pesquisa reafirmando que ela não se orientou pela busca de respostas definitivas, mas pela construção de uma problematização que pudesse fazer emergir as fissuras, silêncios e potências contidas nas políticas de alfabetização e currículo no Brasil. Os conceitos de dispositivo, subjetivação e governamentalidade foram mobilizados como lentes para compreender como os programas de alfabetização operam na tessitura de discursos, saberes e modos de existência. Com isso, foi possível evidenciar que as políticas públicas não se reduzem a tecnologias de governo meramente funcionais ou normativas, mas como territórios de tensão, regulação e possibilidade.

Por fim, acreditamos que esta investigação contribui para o fortalecimento de um olhar crítico e sensível sobre a alfabetização, que reconheça a complexidade do ato de ensinar e aprender a ler e escrever. A luta contra a descontinuidade das políticas, contra a tecnicização das práticas e contra a desvalorização da formação docente exige o engajamento de pesquisadores, gestores e educadores em um processo permanente de reflexão e ação. A alfabetização deve ser, antes de tudo, um direito político, social e cultural, garantido em sua plenitude a todas as crianças, em todas as suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Periódico Horizontes**, 2021.
- ALFLEN, Adriana Ferreira Martins; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A experiência cearense que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, 2018.
- ALVES, Valdiana Bomfim. **O Trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo**: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos. 2013. 133 p. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BASTIANELLO, Beatriz Filipini; SANTOS, Zaira Bomfante dos; SOUZA, Fabriciano Barbosa de. Reflexões sobre a Política Nacional de Alfabetização – PNA: mais uma nova ou velha política? **Olhares & Trilhas**, v. 24, n. 2, 2022.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento**, v. 24, n. 1, p. 89-117, 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 11 jul. 2024.
- BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidente da República, [2022]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 16 ago. 2024.
- Brasil. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. 5 jul. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Bons currículos, boas práticas e o bom/boa professor/a: uma análise da política nacional de alfabetização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Dispositivo de antecipação da alfabetização e políticas curriculares contemporâneas: governando crianças e docentes. **Linguagem, Educação e Sociedade**, n. 43, 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Dispositivos da Infância e da Antecipação da Alfabetização no Currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016. 263 p. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo e alfabetização: significações em disputa na busca de outros possíveis. **Educar em Revista**, v. 40, e95436, 2024.

CAMINI, Patrícia. Por uma Problematização da Classificação das Escritas Infantis em Níveis Psicogenéticos. 2015. 155 p. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero. O currículo como gestão e a desigualdade como resultado: o caso da rede estadual paulista no período de 1995-2018. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023.

CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela. Alfabetização baseada em evidências: a defesa da cientificidade como conveniente para naturalizar o inconveniente? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 149 p.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

COSTA, Marisa Vorraber *et al.* **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DIAS, Rosanne Evangelista; OLIVEIRA, Márcia Betânia de. Dispositivos de regulação da docência nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 992-1000, 2021.

FERREIRA, Marco Paulo Maia. Conceções e práticas de ensino-aprendizagem: desenvolvimento de quatro dimensões com relevância teórica e empírica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 28, 2023.

FOCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Conceitos fundamentais**. Colaborador Richard A. Lynch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 261 p. ISBN 978-85-326-5686-5.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” – Currículo e alfabetização para além das evidências. **Revista de Educação PUC** – Campinas, v. 25, 2020.

FRIEDRICH, Nietzsche. **Ecce homo**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

GOMES NETO, Cícero Ferraz; MOREIRA, Ícaro Ferreira Leite; SOTERO, Camila da Silva. Estudo prévio do dimensionamento da barragem do Rio da Caixa para o abastecimento do Município de Rio do Pires - BA e região. **Núcleo do Conhecimento**, 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, 2022.

JESUS, Jorge Antonio Lima de; SOUSA, Celita Maria Paes de. A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 no Brasil: impactos para o Sistema Educacional. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 18, 2022.

JOSÉ EDMAR DE QUEIROZ. A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas CIAIQ - Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, 2015.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins *et al.* A Política Nacional de Alfabetização e a produção da nova geração: um campo de disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-19, 2023.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004.

LOPES, Alice Casemiro. **Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236 p. ISBN 85-85881-71-2.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. 141 p. ISBN 978-85-249-1833-9.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. **Em Aberto**, n. 50/51, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 15, n. 44, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 49-58, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância: práticas da alfabetização no estado da Bahia**. 2015. 197 p. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Revista Práxis Educacional**, v. 13, n. 25, p. 72-93, 2017.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 294 p.

PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 dez. 2024.

QUEIROZ, Isabele Lacerda; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ideias para adiar o fim das infâncias: currículo, alfabetização e avaliação na educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023.

RESULTADOS. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 set. 2024.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FERREIRA, Rute Henrique da Silva; AROSSI, Gustavo. PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 35, 2023.

SIGNORELLI, Gláucia; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-16, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 246 p. ISBN 978-85-326-1497-1.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p. ISBN 85-86583-54-5.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, v. 1, n. 9, p. 12-28, 2019.

SOARES, Ivanete Bernardino. O controle da fruição literária na escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 28, 2023.

SPERRHAKE, Renata. O Dispositivo da Numeramentalidade e as Práticas Avaliativas: uma análise da “Avaliação Nacional da Alfabetização”. 2016. 188 p. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

STIEG, Vanildo; ARAUJO, Vania Carvalho de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 5, p. 69-86, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo *et al.* **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; REBOUÇAS, Virgília Margarida. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 142-152, 2018.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Políticas para a alfabetização no Brasil: do ensino fundamental de nove anos ao pacto pela alfabetização até os oito anos de idade. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 3, n. 6, p. 6-18, 2015.

VOSS, Dulce Mari da Silva; KRAKHECKE, Eliada Mayara Alves; LEITE, Maria Cecília Lorea. Políticas curriculares e relações de gênero nos currículos da educação básica: perspectivas teórico-epistemológicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023.