

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

SANSUELY PEREIRA XAVIER DE CASTRO

**ALFABETIZAÇÃO DANDO A MÃO À PALMATÓRIA?
REFLEXÕES DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DOS DIREITOS
HUMANOS EM MANAUS-AM**

Manaus
2026

SANSUELY PEREIRA XAVIER DE CASTRO

**ALFABETIZAÇÃO DANDO A MÃO À PALMATÓRIA?
REFLEXÕES DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DOS DIREITOS
HUMANOS EM MANAUS-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Priscila Alves da Silva

Linha de Pesquisa 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- C355a Castro, Sansuely Pereira Xavier de
 Alfabetização dando a mão à palmatória? Reflexões do Programa
 Tempo de Aprender na perspectiva da educação inclusiva e dos
 direitos humanos em Manaus-AM / Sansuely Pereira Xavier de
 Castro. - 2026.
 114 f. ; 31 cm.
- Orientador(a): Fernanda Priscila Alves da Silva.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
 Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2026.
1. Alfabetização. 2. Políticas Públicas. 3. Educação Inclusiva. 4.
 Direitos Humanos. 5. Direitos. I. Silva, Fernanda Priscila Alves da.
 II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
 Graduação em Educação. III. Título
-

SANSUELY PEREIRA XAVIER DE CASTRO

**ALFABETIZAÇÃO DANDO A MÃO À PALMATÓRIA?
REFLEXÕES DO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DOS DIREITOS
HUMANOS EM MANAUS-AM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Federal do
Amazonas como exigência para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Priscila
Alves da Silva

APROVADO EM: 15/07/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fernanda Priscila Alves da Silva
Orientadora e Presidente da banca

Prof. Dr. Denilson Diniz Pereira
Membro Interno do PPGE

Prof.^a Dr.^a Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz
Membro externo (UFBA)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, primeiramente, a Deus, presença divina que habita em mim, fonte inesgotável de luz, sabedoria e perseverança. Foi n'Ele que encontrei coragem para enfrentar os momentos de incerteza; fortaleza diante dos desafios e renovação da fé para perseverar e concluir esta importante etapa da minha trajetória.

Ao meu esposo, Hayden Silva de Castro, e aos meus filhos Maria Eduarda Xavier de Castro e Hayden Silva de Castro Filho, pelo amor incondicional, pela compreensão diante das minhas ausências e por serem minha maior motivação para seguir em frente. Esta conquista também pertence a vocês.

À minha família, pelo apoio constante, pelo amor incondicional e pelo incentivo em todos os momentos desta caminhada. Em especial, aos meus pais, Soraia Ladislau Pereira e Ademar Correia Xavier, por acreditarem em meus sonhos, por me ensinarem o valor da perseverança e por serem meu alicerce em todos os momentos da vida.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Fernanda Priscila Alves da Silva, por sua generosidade, sensibilidade, acolhimento, confiança e compromisso com a formação humana. Sua orientação foi fundamental para minha constituição acadêmica e pessoal, tornando esta caminhada mais leve, significativa e inspiradora.

Dedico, ainda, este trabalho a todos os educadores e educadoras do Amazonas que, mesmo diante dos inúmeros desafios da educação pública, permanecem acreditando no poder transformador da alfabetização, da inclusão e da humanização, comprometidos com a garantia do direito de aprender, com a justiça social e com a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Por fim, dedico esta dissertação às crianças, aos jovens e aos adultos que, por diferentes razões, tiveram seu direito à educação negado, silenciado ou dificultado. Que suas histórias fortaleçam a luta por uma escola que acolha, respeite e reconheça cada sujeito em sua singularidade, assegurando que o direito à educação seja efetivamente vivido por todos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao Criador, por me encorajar a prosseguir mesmo nos momentos mais desafiadores, conduzindo-me à conclusão desta importante etapa da minha trajetória acadêmica e de vida. Agradeço também ao Pr. Marcos Pimentel, pelo apoio espiritual, pelas orações e pelo incentivo ao longo dessa caminhada.

Meus agradecimentos às agências de fomento, em especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Prefeitura de Manaus, por meio do Programa Qualifica, pela concessão da licença para a realização dos estudos. Agradeço, de modo especial, à coordenadora Aldrey Noronha Ramos Oliveira e à assessora pedagógica Etyanne Uhlmann de Lima, pela atenção, pela disponibilidade e pela dedicação na condução da tramitação do processo de liberação.

Ao meu esposo, Hayden Silva de Castro, e aos meus filhos Maria Eduarda Xavier de Castro e Hayden Silva de Castro Filho, expresso minha mais profunda gratidão pelo amor, por serem meu porto seguro e a principal razão para que eu jamais desistisse!

Ao meu pai, Ademar Correia Xavier, que, mesmo privado do direito de acesso à educação escolar em sua infância e juventude, jamais deixou de acreditar no poder transformador da educação. Esta conquista também lhes pertence, pois suas histórias reafirmam que o direito à educação é um compromisso que deve alcançar a todas as pessoas.

À minha rede de apoio, composta por pessoas que, com generosidade, cuidado e dedicação, ofereceram suporte à minha família, possibilitando que eu me dedicasse à pesquisa e aos estudos com maior tranquilidade. À Osmarina Cardoso, pelo cuidado, carinho e dedicação em nosso lar; à Maria Elita, pelo apoio constante e pelo compromisso; ao Eliezer Quadros, pela disponibilidade e por sua valiosa ajuda sempre que necessário; e à minha sogra, Maria Socorro da Silva Castro, pelo apoio e pela presença nos momentos em que mais precisei.

Imensamente agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Priscila Alves da Silva, por sua competência, sensibilidade, acolhimento e compromisso com

a minha formação. Obrigada por acreditar em meu potencial, mesmo quando eu mesma duvidei. Sua orientação ultrapassou os limites acadêmicos, tornando-se também um exemplo de humanidade, de ética e de generosidade. Tê-la como orientadora foi um dos maiores privilégios desta caminhada.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra. Fernanda Matrigini Mercado Gutierrez de Queiroz e Prof. Dr. Denilson Diniz Pereira, agradeço pela disponibilidade em participar deste momento, bem como pelas frutíferas críticas e contribuições, fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao Mestre e amigo Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim, registro minha especial gratidão pela amizade, pelo apoio e pela disponibilidade em compartilhar conhecimentos e experiências ao longo desta caminhada.

Ao revisor Edson Augusto Brazão Castro, agradeço pelo cuidado e pela atenção dispensados à revisão desta dissertação. Suas valiosas sugestões, correções e observações contribuíram significativamente para o aprimoramento da qualidade e da clareza deste trabalho de defesa.

A todos que, de diferentes maneiras, fizeram parte desta jornada, meu sincero e eterno agradecimento. Esta conquista não é apenas minha, mas também de todos aqueles que caminharam ao meu lado, compartilhando desafios, esperanças e sonhos.

*A alfabetização é mais do que o simples
domínio psicológico e mecânico de
técnicas de escrever e de ler; é o domínio
dessas técnicas em termos conscientes.*
Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa analisa o Programa Tempo de Aprender, política pública voltada à alfabetização, em sua interface com a educação inclusiva e com os direitos humanos, considerando sua implementação na rede municipal de ensino de Manaus, Amazonas. O estudo parte da compreensão de que políticas educacionais voltadas à alfabetização precisam dialogar com os princípios da inclusão, da equidade e da garantia do direito à educação, especialmente em territórios marcados por diversidades socioculturais, históricas e territoriais, como a Amazônia. O objetivo consiste em analisar o Programa à luz da educação inclusiva e dos direitos humanos, problematizando suas concepções, suas diretrizes e suas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto amazônico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa e crítica, fundamentada na articulação entre pesquisa narrativa, bibliográfica e documental. A narrativa de si permitiu compreender as experiências formativas da pesquisadora e sua relação com o objeto investigado; a pesquisa bibliográfica sustentou a discussão sobre alfabetização, educação inclusiva, direitos humanos e políticas públicas; e a pesquisa documental possibilitou a análise da Política Nacional de Alfabetização, do Programa Tempo de Aprender, de documentos do Ministério da Educação, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e de materiais formativos disponibilizados pelo Avamec. A investigação fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Paulo Freire, Vera Maria Candau e Catherine Walsh, articuladas a uma perspectiva crítica e comprometida com a realidade amazônica. Os resultados evidenciam que o Programa Tempo de Aprender apresenta limitações quanto à incorporação dos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos, ao privilegiar uma concepção técnica de alfabetização centrada no desenvolvimento de habilidades específicas e na padronização das práticas pedagógicas. Observa-se, ainda, que sua implementação desconsidera, em diferentes aspectos, as especificidades socioculturais e educacionais do contexto amazônico, o que produz tensões entre as orientações normativas da política e as demandas concretas das escolas. Conclui-se que a efetivação de políticas de alfabetização comprometidas com a inclusão requer abordagens que reconheçam a diversidade dos sujeitos, dos territórios e das experiências educativas, o que fortalecerá práticas pedagógicas contextualizadas, democráticas e orientadas pelos direitos humanos.

Palavras-chave: Alfabetização; Políticas Públicas; Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Amazônia.

ABSTRACT

This research analyzes the Tempo de Aprender (Time to Learn) Program, a public policy focused on literacy, in its intersection with inclusive education and human rights, examining its implementation within the municipal school system of Manaus, Amazonas. The study is grounded in the understanding that literacy-focused educational policies must align with principles of inclusion, equity, and the guarantee of the right to education, particularly in regions characterized by sociocultural, historical, and territorial diversity, such as the Amazon. The objective is to analyze the Program through the lens of inclusive education and human rights, critically examining the concepts, guidelines, and pedagogical practices developed within the Amazonian context. This is a qualitative study of an interpretive and critical nature, based on an integration of narrative, bibliographic, and documentary research. Self-narrative provided insight into the researcher's own formative experiences and their relationship to the subject of study; bibliographic research supported the discussion on literacy, inclusive education, human rights, and public policy; and documentary research enabled the analysis of the National Literacy Policy, the Tempo de Aprender Program, documents from the Ministry of Education and the Manaus Municipal Department of Education, as well as training materials provided by Avamec. The investigation draws primarily on the contributions of Paulo Freire, Vera Maria Candau, and Catherine Walsh, framed within a critical perspective committed to the reality of the Amazon region. The results indicate that the Tempo de Aprender Program has limitations regarding the incorporation of inclusive education and human rights principles, as it prioritizes a technical conception of literacy centered on the development of specific skills and the standardization of pedagogical practices. Furthermore, the study observes that the Program's implementation fails to account, in various respects, for the sociocultural and educational specificities of the Amazonian context, creating tensions between the policy's normative guidelines and the concrete demands of schools. It is concluded that the implementation of literacy policies committed to inclusion requires approaches that acknowledge the diversity of individuals, territories, and educational experiences, thereby strengthening pedagogical practices that are contextualized, democratic, and grounded in human rights.

Keywords: Literacy; Public Policy; Inclusive Education; Human Rights; Amazon.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Educação em Direitos Humanos – EDH

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Ministério da Educação – MEC

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Política Nacional de Alfabetização – PNA

Programa Tempo de Aprender – PTA

Secretaria de Alfabetização – SEALF

Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Semed Manaus

Sistema de Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas – SISTEBIB

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	17
1.1 Perspectiva epistemológica da investigação	17
1.2 Natureza da pesquisa	18
1.3 Delineamento metodológico.....	20
1.3.1 Pesquisa narrativa	20
1.3.2 Pesquisa bibliográfica	21
1.3.3 Pesquisa documental.....	21
1.4 <i>Corpus</i> documental (PNA, Tempo de Aprender, documentos da Semed, Avamec etc.)	22
1.5 Procedimentos de análise	22
1.6 Revisão integrativa	23
1.6.1 Produção acadêmico-científica sobre educação, direitos humanos, inclusão e alfabetização no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas - (SISTEBIB)	24
1.6.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	30
1.6.3 Scientific Eletronic Library Online – SciELO	34
1.6.4 Banco de Teses e Dissertações da CAPES	35
1.6.5 Síntese	40
SEÇÃO 2 – NARRATIVA DE SI: TRAJETÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO	42
2.1 Direito à educação, inclusão e alfabetização: memórias de uma trajetória cabocla amazônica	42
2.2 Do interior à cidade: deslocamentos e experiências educativas.....	47
2.3 Itinerância acadêmica: entre silenciamentos e resistências	51
2.4 Tornar-se educadora: formação, prática e consciência crítica.....	52
SEÇÃO 3 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NA AMAZÔNIA.....	55
3.1 Educação em direitos humanos: fundamentos e concepções (Candau, Freire, ONU) ...	55
3.2 Amazônia como território pluriétnico: diversidade e desigualdades	59
3.3 Educação inclusiva: entre o direito e a realidade	62
3.4 Colonialidade, epistemicídio e resistências	64
SEÇÃO 4 – POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER	68
4.1 Breve histórico das políticas de alfabetização no Brasil (PTA, contexto histórico).....	68
4.2 Breve histórico das políticas de alfabetização no Brasil (PNAIC, contexto histórico).....	69
4.3 Política Nacional de Alfabetização (PNA): concepções e diretrizes	73
4.4 Programa Tempo de Aprender: estrutura, objetivos e eixos.....	77
4.5 Concepções de alfabetização no Programa.....	81
4.6 Análise crítica: limites e contradições.....	86
SEÇÃO 5 – IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EM MANAUS E INTERFACES COM A	

INCLUSÃO.....	89
5.1 A Semed Manaus: contexto histórico e estrutura educacional	89
5.2 Adesão e execução do Programa Tempo de Aprender.....	94
5.3 Estratégias, ações e resultados	98
5.4 Tensões entre política e prática	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um direito humano fundamental e representa uma dimensão essencial da garantia do direito à educação. Mais do que possibilitar a apropriação do sistema alfabético de escrita, trata-se de uma prática social, política e cultural que permite aos sujeitos compreender, interpretar e intervir criticamente na realidade. Sob essa perspectiva, alfabetizar implica promover processos educativos comprometidos com a emancipação humana, com a participação democrática e com a construção da cidadania, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais, como a Amazônia brasileira.

Embora o Brasil tenha ampliado significativamente o acesso à educação básica nas últimas décadas, persistem desafios relacionados à qualidade da alfabetização e ao fenômeno do analfabetismo funcional, principalmente se considerarmos determinadas regiões do país. Conforme Rodrigues (2024), muitos estudantes concluem os anos iniciais da escolarização dominando parcialmente a leitura e a escrita, mas encontram dificuldades para compreender textos, para interpretar informações e para utilizar a linguagem escrita em diferentes situações sociais. Essa realidade demonstra que a universalização do acesso à escola não assegura, por si só, a efetivação do direito à educação e evidencia a necessidade de políticas públicas que articulem qualidade, equidade e inclusão.

Nesse contexto, a alfabetização passou a ocupar posição estratégica nas políticas educacionais brasileiras. Entre as iniciativas implementadas pelo governo federal, destaca-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, fundamentada nos pressupostos das ciências cognitivas da leitura e da escrita e na defesa de uma alfabetização baseada em evidências científicas. Como desdobramento dessa política, foi instituído, por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, o Programa Tempo de Aprender (PTA), coordenado pela então Secretaria de Alfabetização (SEALF), com a finalidade de apoiar a alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada de professores, da disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos e da atuação de assistentes de alfabetização nas escolas públicas.

Embora concebido como estratégia nacional para elevar os índices de alfabetização, o PTA suscita importantes debates acerca das concepções de

alfabetização, de formação docente e de aprendizagem que orientam sua implementação. Tais discussões tornam-se ainda mais relevantes quando analisadas à luz da educação inclusiva e dos direitos humanos, especialmente em contextos socioculturais complexos como a Amazônia, onde a diversidade de sujeitos, de territórios e de modos de vida desafia a implementação homogênea de políticas educacionais concebidas em âmbito nacional.

Em vista disso, a perspectiva epistemológica que orienta esta investigação nasce em decorrência das tensões observadas no cotidiano escolar, em que emergiram as inquietações que fundamentam esta pesquisa, durante o período em que exerci a função de assessora pedagógica da Divisão Distrital Zona Norte, unidade integrante da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Manaus. Nessa função pedagógica, atuei com os programas federais; entre eles, com o Programa Tempo de Aprender, acompanhando sua implementação nas escolas da rede municipal.

O cotidiano do assessoramento pedagógico revelou situações recorrentes que extrapolavam os indicadores oficiais de desempenho e evidenciavam tensões relacionadas à alfabetização, experiência que suscitou os questionamentos sobre alfabetização, direitos humanos e educação inclusiva.

No âmbito das visitas de assessoramento pedagógico realizadas semanalmente nas escolas municipais de abrangência da zona norte de Manaus, que aderiram ao PTA, entre algumas situações, destacavam-se alfabetizando que permaneciam na fase inicial do processo de alfabetização, a pré-alfabética. Nesses casos, eram recorrentes considerados com possíveis transtornos de aprendizagem, mesmo sem uma avaliação ou submetidos a um diagnóstico especializado.

Além disso, também foram observados os desafios dos educadores em lidar com diversidade de níveis de aprendizagem na sala de aula, o que, em determinadas circunstâncias, resultava na priorização de alguns em detrimento de outros. Em alguns casos, atribuíam-se aos assistentes a responsabilização de alfabetização dos educandos laudados ou com hipóteses de deficiência, destinados para atenção individualizada e, por vezes, afastados do convívio com as demais crianças consideradas dentro dos padrões normativos. Tal perspectiva reforça uma lógica excludente, na medida em que desconsidera os múltiplos fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que atravessam os processos educativos, que reforçavam processos de segregação e fragilizavam os princípios da educação

inclusiva.

Essas experiências profissionais dialogam com minhas memórias familiares relacionadas ao direito à educação no contexto amazônico, particularmente com a trajetória de meu pai – dado que apresentarei mais adiante nesta dissertação –, alfabetizado em condições marcadas pela ausência de políticas públicas educacionais e de práticas escolares disciplinadoras. Assim, a narrativa de si não constitui um elemento paralelo ao objeto desta investigação, mas sim a perspectiva epistemológica e metodológica fundamental que possibilita compreender como experiências individuais, trajetórias profissionais e processos históricos produzem questões de pesquisa e fundamentam uma leitura crítica das políticas públicas de alfabetização.

Entretanto, embora a narrativa de si constitua o ponto de partida da investigação, o objeto desta pesquisa é o Programa Tempo de Aprender. A narrativa autobiográfica, a discussão sobre educação em direitos humanos (EDH), educação inclusiva e contexto amazônico configuram-se como referenciais analíticos que sustentam a interpretação crítica da política pública e permitem compreender seus limites, suas potencialidades e suas contradições quando implementada na rede municipal de ensino de Manaus.

Nesse sentido, esta pesquisa não pretende realizar uma descrição normativa do PTA, mas sim analisar criticamente suas concepções de alfabetização e suas interfaces com a educação inclusiva e com os direitos humanos. O recorte analítico concentra-se nas diretrizes que estruturam o Programa, nas concepções pedagógicas presentes em seus documentos oficiais e em sua implementação na rede municipal de ensino de Manaus, na busca por compreender de que maneira essas diretrizes dialogam ou entram em tensão com as especificidades do contexto amazônico.

Para tanto, foram examinados os principais documentos que estruturam o PTA; entre eles, a Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765/2019), a Portaria nº 280/2020, os documentos orientadores produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), os materiais formativos disponibilizados na plataforma Avamec, documentos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e documentos institucionais da Semed Manaus relacionados à adesão e à execução do Programa.

A análise desses documentos foi desenvolvida a partir de quatro categorias centrais: as concepções de alfabetização que fundamentam o PTA; a educação inclusiva, compreendida como princípio orientador das políticas educacionais; os direitos humanos, especialmente no que se refere ao direito à educação, à equidade

e à justiça social; e as especificidades do contexto amazônico, consideradas fundamentais para compreender os processos de implementação das políticas públicas em territórios marcados por grande diversidade social, cultural e geográfica.

Diante desse contexto, a presente investigação busca responder à seguinte questão de pesquisa: como as diretrizes e as concepções do Programa Tempo de Aprender se articulam, ou entram em tensão, com os princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos quando implementadas na rede municipal de ensino de Manaus, considerando as especificidades do contexto amazônico?

Esta pesquisa se justifica dada a necessidade de ampliar o debate sobre as políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil contemporâneo, evidenciando seus impactos em contextos historicamente marcados por desigualdades educacionais e territoriais. Ademais, busca contribuir para a reflexão sobre a construção de políticas educacionais comprometidas com a inclusão, com a diversidade e com a garantia do direito à educação, de sorte que ofereça subsídios para a compreensão da implementação de programas nacionais em realidades amazônicas.

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o Programa Tempo de Aprender na perspectiva da educação inclusiva e dos direitos humanos, considerando sua implementação na rede municipal de ensino de Manaus. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender, por meio da narrativa de si, as experiências que constituem a problemática investigada; discutir os fundamentos teóricos da educação em direitos humanos, da educação inclusiva e da alfabetização que orientam a análise; examinar os documentos oficiais que estruturam o PTA, identificando suas concepções de alfabetização; analisar sua implementação na rede municipal de ensino de Manaus; e problematizar as aproximações e os distanciamentos entre as diretrizes do Programa e os princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos no contexto amazônico.

A investigação fundamenta-se em um referencial teórico crítico e interdisciplinar e dialoga, principalmente, com Paulo Freire, Vera Maria Candau e Catherine Walsh, articulados aos estudos sobre alfabetização, políticas públicas educacionais, educação inclusiva e direitos humanos. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza analítico-crítica, desenvolvida por meio da articulação entre pesquisa narrativa, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. A primeira apresenta os

caminhos metodológicos da investigação; a segunda desenvolve a narrativa de si como fundamento epistemológico da pesquisa; a terceira discute a educação em direitos humanos, a educação inclusiva e as especificidades amazônicas que orientam a interpretação do objeto investigado; a quarta analisa historicamente as políticas de alfabetização brasileiras e as concepções que estruturam o Programa Tempo de Aprender; e a quinta examina a implementação do Programa na rede municipal de Manaus, problematizando suas aproximações e seus distanciamentos em relação aos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos. Por fim, nas Considerações Finais, são elencados os principais resultados da pesquisa e suas contribuições para o debate acerca das políticas públicas de alfabetização em contextos amazônicos.

SEÇÃO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Perspectiva epistemológica da investigação

Os caminhos metodológicos representam o percurso epistemológico, teórico e metodológico que orienta a construção desta investigação. Mais do que descrever procedimentos técnicos, esta seção explicita as escolhas que fundamentam a produção do conhecimento acerca do objeto de estudo, o Programa Tempo de Aprender, analisado sob a perspectiva da educação inclusiva e dos direitos humanos, considerando as especificidades do contexto amazônico. Parte-se da compreensão de que as políticas públicas educacionais não podem ser interpretadas apenas a partir de seus documentos normativos, mas sim devem ser analisadas em diálogo com os contextos históricos, sociais, culturais e territoriais em que são formuladas e implementadas.

Nessa direção, inicialmente se apresenta a perspectiva epistemológica que sustenta a pesquisa e sua natureza qualitativa, evidenciando como as experiências formativas, acadêmicas e profissionais da pesquisadora contribuíram para a construção do problema de investigação. Em seguida, discute-se o lugar da pesquisadora na pesquisa, compreendendo a narrativa de si como perspectiva epistemológica capaz de articular memória, experiência e produção do conhecimento científico.

Posteriormente, descreve-se o delineamento metodológico da investigação, estruturado a partir da articulação entre pesquisa narrativa, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Enquanto a pesquisa narrativa possibilita compreender as experiências que deram origem às inquietações investigativas e à construção do objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica oferece sustentação teórica para as discussões sobre alfabetização, educação inclusiva, direitos humanos, políticas públicas educacionais e contexto amazônico. A pesquisa documental, por sua vez, constitui o principal procedimento de análise do PTA e permite examinar criticamente suas concepções de alfabetização, de formação docente e de aprendizagem presentes nos documentos oficiais que orientam sua implementação.

Na sequência, apresenta-se o *corpus* documental da pesquisa, composto pelos principais documentos normativos e orientadores do PTA, entre os quais se destacam a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019;

a Portaria nº 280/2020, que institui o Programa Tempo de Aprender; documentos orientadores do Ministério da Educação; materiais formativos disponibilizados na plataforma Avamec; resoluções do FNDE; e documentos produzidos pela Semed Manaus relacionados à implementação e ao acompanhamento do Programa na rede municipal de ensino.

Em seguida, são apresentados os procedimentos de análise adotados na investigação, explicitando as categorias analíticas que orientam a interpretação do *corpus* documental: as concepções de alfabetização, de formação docente e de aprendizagem presentes no Programa Tempo de Aprender; a educação inclusiva; os direitos humanos; e as especificidades do contexto amazônico. Essas categorias articulam-se entre si e possibilitam compreender criticamente as aproximações, os limites e as tensões entre as diretrizes da política pública e sua materialização no contexto educacional amazônico.

Por fim, a seção apresenta a revisão sistemática sobre o PTA, realizada por meio de mapeamento da produção acadêmico-científica em bases de dados nacionais, com o propósito de identificar o estado do conhecimento sobre a temática, evidenciar as principais abordagens teórico-metodológicas adotadas por outros pesquisadores e situar a contribuição desta investigação para o campo das políticas públicas de alfabetização.

Dessa forma, os caminhos metodológicos aqui delineados expressam uma opção por uma investigação qualitativa, crítica e comprometida com a compreensão do Programa Tempo de Aprender para além de sua dimensão normativa e buscam analisar suas concepções, suas diretrizes e seus processos de implementação em diálogo com os princípios da educação inclusiva, dos direitos humanos e com as singularidades do contexto amazônico. É nesse percurso que se sustentam as análises desenvolvidas nas seções seguintes, que conferem unidade à investigação.

1.2 Natureza da pesquisa

A perspectiva epistemológica que orienta a investigação desta pesquisa nasce em decorrência das tensões observadas no cotidiano escolar durante o período em que exerci a função de assessora pedagógica na Divisão Distrital Zona Norte, unidade integrante da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Nessa função pedagógica, atuei com os programas federais; entre eles, o

Programa Tempo de Aprender, experiência que suscitou os questionamentos sobre alfabetização, direitos humanos e educação inclusiva.

No âmbito do acompanhamento pedagógico realizado semanalmente nas escolas municipais de abrangência da Zona Norte de Manaus, que aderiram ao PTA, ao analisar rendimento escolar, os resultados apontavam que alguns alfabetizandos não alcançavam os níveis de aprendizagem esperados e permaneciam na fase inicial do processo de alfabetização, a pré-alfabética. Nesses casos, era recorrente serem considerados como possíveis casos de transtornos de aprendizagem, mesmo sem terem sido submetidos a avaliação ou a diagnóstico especializado.

Além disso, também foram observados os desafios dos educadores em lidar com diversidade de níveis de aprendizagem na sala de aula, o que, em determinadas circunstâncias, resultava na priorização de alguns em detrimento de outros. Em alguns casos, atribuíam aos assistentes de alfabetização a responsabilidade de alfabetizar os educandos que já detinham laudos ou os que eram suspeitos de deficiência, destinados para atenção individualizada e, por vezes, afastados do convívio com as demais crianças consideradas dentro dos padrões normativos. Tal perspectiva reforça uma lógica excludente, na medida em que desconsidera os múltiplos fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que atravessam os processos educativos.

A lógica da exclusão me fez lembrar as experiências e as vivências do meu pai, Ademar Correia Xavier, um dos sujeitos cujos direitos sociais e políticos foram historicamente negados no contexto de militarização do país, entre as décadas de 1960 e 1970, na cidade de Anori, no Amazonas. Privado do acesso à escola, seu processo de alfabetização ocorreu por meio de alfabetizadores itinerantes, que assumiam a função de ensinar a ler e a escrever em contextos marcados pela precariedade e pela ausência de políticas públicas educacionais. Nesse percurso, a palmatória era utilizada como instrumento de punição e de correção do erro e evidenciava práticas educativas violentas e disciplinadoras que marcaram profundamente sua experiência educativa.

Nesse sentido, posicionamos a pesquisa no campo da investigação qualitativa, caracterizada pela valorização dos significados, das experiências dos sujeitos e das interpretações dos fenômenos sociais. Desse modo, privilegiamos a análise de microprocessos, por meio do estudo das ações sociais individuais e coletivas, com a realização de um exame intensivo dos dados e sob orientação de uma perspectiva

heterodoxa no momento da análise, conforme Martins (2004).

Com base nessa compreensão, corroborada por Guerra *et al.* (2024), consideramos a pesquisa qualitativa uma abordagem fundamental para a investigação científica do objeto de estudo, o PTA, em sua interface com a educação inclusiva e com os direitos humanos, considerando as múltiplas dimensões que envolveram a alfabetização no contexto amazônico; em específico, na rede pública de ensino municipal de Manaus, nas contribuições de Paulo Freire, Vera Maria Candau e Catherine Walsh, articuladas a uma perspectiva crítica e comprometida com a realidade amazônica.

Com isso, estruturamos o percurso teórico-metodológico desta investigação a partir da articulação entre três procedimentos de pesquisa complementares: a pesquisa narrativa, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, os quais, em diálogo, possibilitam apreender o objeto investigado em sua complexidade histórica, social e educacional.

1.3 Delineamento metodológico

1.3.1 Pesquisa narrativa

“Por meio das narrativas, vamos ao encontro das experiências” (Furlanetto *et al.*, 2023, p. 79). Nessa perspectiva, a voz da pesquisadora assume centralidade e protagonismo por meio da narrativa de si e traz à tona memórias de sua trajetória educativa, formativa e profissional, o que permite “aproximar da concretude dos acontecimentos vistos e narrados por quem viveu e sofreu sob seus impactos”, tendo em vista a natureza da narrativa como “instrumento mental de construção da realidade” e de si mesmo (Passegi e Souza, 2020, p. 10).

Ao narrar, historicizo as lutas em defesa do direito à educação, sobretudo no contexto amazônico, tomando como referência as experiências vividas por meu pai, Ademir Correia Xavier, nas décadas de 1960 e 1970. Tal movimento também evidencia a relevância das singularidades regionais desse território a serem consideradas na elaboração e na implementação de programas educacionais e corrobora a análise do objeto de estudo, o Programa Tempo de Aprender.

A narrativa de si, no âmbito das histórias de vida que proponho aqui, encontra-se subjacente à análise desenvolvida por Breton (2020), a partir de duas leis de

composição: “a lei de sucessão, que procede por temporalização diacrônica de acontecimentos significativos; e a lei de configuração, que procede por associação de eventos biográficos segundo uma dinâmica de historicização” (Breton, 2020, p.8). Sob esse prisma, o autor compreende que, quando a experiência vivida é apreendida reflexivamente no curso da atividade narrativa, ela se converte em experiência de referência, a partir da qual a própria narrativa se desenvolve, em uma relação dialética entre o vivido e o narrado.

1.3.2 Pesquisa bibliográfica

Com base neste procedimento metodológico, construímos o referencial teórico que sustenta as discussões sobre alfabetização, políticas públicas educacionais, educação inclusiva, direitos humanos e contexto amazônico, realizado por meio da pesquisa bibliográfica, mediante consulta a bibliotecas digitais, bases de dados acadêmicas, artigos científicos, dissertações, teses, livros e materiais impressos relacionados à temática investigada, desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, o que, conforme Gil (2008), nos possibilitou análises e reflexões desenvolvidas ao longo do estudo.

Por meio da pesquisa bibliográfica, como ressaltam Campos *et al.* (2023), foi possível atualizar conhecimentos científicos, acompanhar o desenvolvimento de determinado assunto, sintetizar produções acadêmicas e identificar as principais contribuições teóricas sobre um fenômeno específico. Nesta pesquisa, esse procedimento possibilitou a construção de diálogos entre diferentes autores que discutem alfabetização, educação inclusiva, direitos humanos, formação docente e políticas públicas educacionais, contribuindo para uma análise crítica do PTA.

1.3.3 Pesquisa documental

Paralelamente, foi realizada pesquisa documental, considerada indispensável para a compreensão das diretrizes, das concepções e das estratégias que fundamentam o PTA. Tal análise possibilitou examinar documentos oficiais produzidos em âmbito nacional e municipal e permitiu identificar os pressupostos teóricos, pedagógicos e políticos que orientam a implementação do Programa.

Conforme Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental recorre a fontes

diversificadas e dispersas, muitas vezes sem tratamento analítico prévio, tais como relatórios, documentos oficiais, tabelas estatísticas, legislações, pareceres e outros registros institucionais. Assim, a pesquisa documental permitiu analisar não apenas os documentos normativos que instituíram o PTA, mas também materiais produzidos pela Semed Manaus relacionados à sua implementação e à sua execução.

1.4 *Corpus* documental (PNA, Tempo de Aprender, documentos da Semed, Avamec etc.)

O *corpus* documental da pesquisa foi composto por documentos oficiais que regulamentam e orientam o Programa Tempo de Aprender em âmbito nacional, entre os quais se destacam a PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019; a Portaria nº 280/2020, que instituiu o PTA; documentos orientadores do Ministério da Educação; relatórios técnicos; materiais formativos; resoluções do FNDE, além de documentos produzidos pela Semed Manaus, o que inclui relatórios de gestão, documentos relacionados à execução do Programa e registros referentes às ações desenvolvidas na rede municipal de ensino.

1.5 Procedimentos de análise

A articulação entre pesquisa narrativa, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental possibilitou construir uma análise abrangente acerca do objeto investigado. Enquanto a narrativa de si permitiu compreender as experiências formativas que fundamentam o olhar da pesquisadora sobre a temática, a pesquisa bibliográfica ofereceu sustentação teórica às discussões desenvolvidas; e a pesquisa documental possibilitou examinar criticamente as concepções, as diretrizes e as práticas que orientam o Programa Tempo de Aprender.

Dessa forma, os caminhos metodológicos adotados nesta investigação permitiram analisar o PTA para além de sua dimensão normativa, compreendendo-o como uma política pública inserida em contextos históricos, sociais, culturais e educacionais específicos. Ao articular narrativas, documentos e produções teóricas, buscou-se construir uma reflexão crítica acerca das relações entre alfabetização, educação inclusiva e direitos humanos, considerando os desafios e as especificidades do contexto amazônico.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de ampliar as reflexões sobre as políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil contemporâneo, especialmente diante dos desafios relacionados à construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a garantia dos direitos humanos. Além disso, a investigação contribui para o debate sobre os impactos das políticas educacionais nacionais nos contextos locais e evidencia as especificidades da Região Amazônica e da rede municipal de ensino de Manaus.

1.6 Revisão integrativa

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados de uma revisão integrativa da literatura, realizada em consonância com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que consiste em mapear as produções científicas sobre o Programa Tempo de Aprender na perspectiva da educação inclusiva nas bibliotecas digitais brasileiras.

A revisão integrativa constitui uma abordagem metodológica que possibilita a inclusão e a análise de estudos experimentais e não experimentais, articulando diferentes tipos de evidências para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado. Essa modalidade de revisão permite, ainda, reunir conhecimentos provenientes da literatura teórica e empírica, contemplando diferentes propósitos, como a definição de conceitos, a revisão de teorias e evidências e a análise de aspectos metodológicos relacionados a determinado tema (Souza *et al.*, 2010).

Assim, a busca das produções foi realizada em diferentes bases de dados de relevância nacional, a saber: o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas (SISTEBIB), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas fontes reúnem diferentes tipos de produções acadêmicas e científicas, o que inclui teses, dissertações e artigos, e possibilita o levantamento e a análise de estudos relacionados ao Programa Tempo de Aprender e às suas interfaces com a educação inclusiva.

Nesse sentido, Severino (2016) destaca que a pesquisa científica exige sistematicidade, rigor metodológico e clareza nos procedimentos de coleta e de análise dos dados, princípios que fundamentam a realização de revisões de caráter

sistemático. Assim, a adoção desse tipo de revisão neste estudo possibilita uma compreensão mais ampla, organizada e crítica das produções acadêmicas sobre o PTA, especialmente em sua interface com a educação inclusiva.

Complementarmente, Snyder (2019) destaca que a revisão sistemática permite não apenas organizar o conhecimento existente, mas também identificar lacunas na produção científica, contribuindo para o avanço teórico e metodológico das áreas investigadas. Segundo a autora, trata-se de um método estruturado que exige critérios explícitos de busca, de seleção e de análise e garante maior rigor científico quando comparado a revisões narrativas tradicionais.

No campo educacional, a revisão sistemática tem-se consolidado como uma estratégia relevante para analisar políticas públicas, programas educacionais e práticas pedagógicas, permitindo uma compreensão mais abrangente e crítica das produções acadêmicas. Nesse sentido, sua utilização neste estudo justifica-se pela necessidade de sistematizar o conhecimento produzido acerca do PTA, especialmente no que se refere às suas interfaces com a educação inclusiva.

Dessa forma, esta seção apresenta, inicialmente, os procedimentos metodológicos adotados na revisão sistemática, incluindo as estratégias de busca, os critérios de inclusão e exclusão e as etapas de seleção dos estudos. Em seguida, são expostos e analisados os resultados encontrados, organizados em categorias temáticas que possibilitam compreender como o Programa Tempo de Aprender tem sido abordado na produção acadêmica brasileira.

1.6.1 Produção acadêmico-científica sobre educação, direitos humanos, inclusão e alfabetização no Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas - (SISTEBIB)

Com a intenção de aprofundar os estudos contextualizando-os para o contexto amazônico, realizamos o levantamento de algumas publicações correlacionadas com a educação, direitos humanos, inclusão e alfabetização. Para isso, utilizamos o meio eletrônico como fonte para a coleta das produções acadêmicas, tendo como lócus de acesso a base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Sistema de Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas (SISTEBIB). Nela, estão reunidas todas as publicações de teses e dissertações defendidas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O objetivo desta investigação foi identificar e analisar criticamente as produções e os estudos, nos últimos anos, sobre educação, direitos

humanos, inclusão e alfabetização no Amazonas, vinculados ao campo da educação no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAM).

Para o procedimento de buscas, usamos três diferentes descritores. O primeiro foi o descritor “direitos humanos e inclusão”, na área de Ciências Humanas – Educação, com ano de defesa de 2020 a 2023, o período mais recente especificado pelo sistema. Assim, foram encontradas três páginas com 26 produções acadêmicas científicas, entre Teses e Dissertações.

No ano de 2020, foram encontradas 22 produções acadêmicas realizadas em Itacoatiara-AM, Manaus-AM e Humaitá-AM, por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ensino das Ciências Ambientais, em Educação na Amazônia, em Ensino de Ciências e Matemática e em Ensino de Ciências.

Nos anos de 2021 e 2022, foi localizado, em cada ano, um estudo, ambos realizados em Manaus, oriundos, respectivamente, do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. Em 2023, foram identificados dois trabalhos, também desenvolvidos em Manaus, vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação na Amazônia.

Após o levantamento inicial, os estudos identificados foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para esta revisão. Foram incluídos os trabalhos que: (a) abordassem o Programa Tempo de Aprender como objeto de estudo ou como elemento central da investigação; (b) apresentassem relação com a educação inclusiva e/ou com os processos educacionais relacionados ao público da Educação Especial; (c) fossem trabalhos acadêmicos completos, disponíveis nas bases consultadas; e (d) estivessem inseridos no recorte temporal definido para a pesquisa. Foram excluídos os estudos que, embora mencionassem o Programa Tempo de Aprender, não apresentassem relação direta com a temática investigada, bem como aqueles que não atendiam aos demais critérios estabelecidos.

A partir da aplicação desses critérios, foram selecionados dois estudos para compor o corpus de análise, sendo uma tese e uma dissertação, a saber:

- 1) *A Ressignificação na Educação em Direitos Humanos no Amazonas – Tese* (2020), de autoria de Robert Langlady Lira Rosas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFAM).
- 2) *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o Contexto da Descontinuidade do Programa de Formação Continuada e seus Impactos no*

Âmbito da SEDUC/AM – Dissertação (2021), de autoria de Maísa de Sousa Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

Prosseguimos com as buscas acrescentando a palavra “alfabetização” aos descritores: “Direitos Humanos” AND “Educação Inclusiva” AND “Alfabetização”. Foram apresentadas 12 páginas contendo 111 trabalhos. Desses, selecionamos mais uma Dissertação, a saber:

- 1) *Alfabetização Emancipadora no Ensino Fundamental: Uma Análise de Conteúdo do Livro Didático Suplementar do 4º e 5º Ano da Secretaria Municipal de Educação de Manaus*. Dissertação (2023), de autoria de Arycia Giselia Melo Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE/UFAM)

Finalizamos esse processo de busca usando o descritor “inclusão”, na área de Ciências Humanas: Educação, no período de 2020 a 2025. Conseguimos visualizar 16 páginas contendo 157 resultados de produções acadêmicas científicas.

No ano de 2020, foram encontrados sete trabalhos realizados em Manaus-AM, Vila Nova de Famalicão, em Portugal, e Roraima-RR, no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação, em Ensino de Ciências e Humanidades e em Ensino de Ciências e Matemática.

Em 2021, visualizamos 23 produções efetuadas em Manaus-AM, Parintins-AM, Humaitá-AM, Borba-AM, São Gabriel da Cachoeira-AM e no Assentamento Realidade. Os estudos foram realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ensino de Ciências e Humanidades, em Psicologia, em Educação na Amazônia, em Ensino de Ciências e Matemática e pela Rede Nacional das Ciências Ambientais.

Em 2022, foram visualizados 22 trabalhos realizados em Manaus-AM, Humaitá-AM, Tefé-AM, Alvarães-AM, Uarini-AM e no Vale do Guaporé-RO, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Letras, em Ensino de Ciências e Humanidades, em Ensino de Ciências e Matemática e na Rede Nacional das Ciências Ambientais.

No ano de 2023, foram encontrados 51 trabalhos realizados em Manaus-AM, Presidente Figueiredo-AM, Itacoatiara-AM, Moçambique-AF, Manacapuru-AM, Humaitá-AM, Roraima-RR, Brasil-Romênia, Barreirinha-AM e em Parintins-AM, por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ensino das Ciências e

Matemática, em Ensino de Ciências e Humanidades, em Educação na Amazônia e em Serviço Social.

Em 2024, visualizamos 48 trabalhos que foram realizados em Manaus-AM, Itacoatiara-AM, Tríplice Fronteira (Peru, Colômbia e Brasil), Parintins-AM, Jutai-AM, Região Norte do Brasil, Careiro da Várzea-AM, Amazonas-AM, Santarém-PA, Tabatinga-AM, Fonte Boa-AM, Humaitá-AM, Boa Vista-RR e Beruri-AM, por meio dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ensino das Ciências e Matemática, em Ensino de Ciências e Humanidades, em Ciências Ambientais, em Geografia, em Química, em Educação na Amazônia, em Ensino das Ciências e Humanidades, em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, em Ciências e Tecnologia para Recursos Amazônicos, em Ciências Ambientais e em Sociedade e Cultura na Amazônia.

E, em 2025, foram seis as pesquisas realizadas em Manaus-AM, Parintins-AM, Santo Antônio do Içá-AM e na Microrregião do Alto Solimões, oriundas dos estudos nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia Social, em Ensino de Ciências e Humanidades e em Educação na Amazônia.

De todos esses estudos, selecionamos um quarto trabalho que dialoga com a pesquisa:

- 1) *A Percepção Docente sobre as Práticas Pedagógicas Inclusivas no Contexto Escolar*. Dissertação (2024), de autoria de Jéssika Silva dos Santos Vieira.

No total, foram selecionadas quatro produções acadêmico-científicas para a composição teórico-reflexiva da pesquisa, que corroboram a análise da inter-relação do Programa Tempo de Aprender com os processos da educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, conforme destacado no Quadro 1:

Quadro 1 – Produções acadêmico-científicas para a composição teórico-reflexiva da pesquisa

TÍTULO	AUTOR (ES)/ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA	RESULTADOS
1. A resignificação da educação em direitos humanos no Amazonas	Robert Langlady Lira Rosas (2020) - Tese	Analisar a resignificação da EDH no contexto amazônico.	Pesquisa qualitativa com abordagem filosófica e análise documental.	Destaca a necessidade e a importância da educação em direitos humanos contextualizada às realidades amazônicas
2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada e seus impactos no âmbito da Seduc-AM	Maísa de Sousa Lima (2021) - Tese	Analisar o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito da Seduc-AM.	Pesquisa bibliográfica e análise documental	Identifica uma característica de não aprimoramento e de descontinuidade das políticas, limitando sua permanência ao período do cargo eletivo; no caso, o da Presidência da República.
3. Alfabetização emancipadora no Ensino fundamental: uma análise de conteúdo do livro didático suplementar do 4º e 5º ano da Secretaria Municipal de Educação de Manaus	Arycia Gisele de Melo Sousa (2023) - Dissertação	Avaliar a solidez de um modelo conceitual de alfabetização emancipadora por meio de uma análise de conteúdo dos livros didáticos do 4º e 5º ano do programa “Alfabetiza Manaus” (Semed Manaus).	Análise qualitativa de conteúdo.	Ausência de elementos suplementares; falta de sistematização na busca de uma formação cidadã por meio de uma educação crítica e dialógica.
4. A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar	Jéssica Silva dos Santos Vieira (2024) Dissertação	Conhecer a percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.	Técnica de grupo focal e a Análise Textual Discursiva.	Sobrecarga; falta de formação específica, planejamento pedagógico inclusivo exíguo, ausência de processos estruturados; qualidade limitada das práticas inclusivas.

Fonte: Autoria própria (2026)

Na pesquisa intitulada *A resignificação da educação em direitos humanos no Amazonas*, de autoria de Robert Langlady Lira Rosas (2020), o autor analisa a resignificação da EDH no contexto amazônico. Com um amplo arcabouço teórico sobre o tema, o estudo traz para discussão os documentos institucionalizados dos direitos humanos e da EDH contextualizando-os no cenário nacional e amazônico. Ancorado no pensamento de Paulo Freire, Rosas dialoga com as possibilidades de

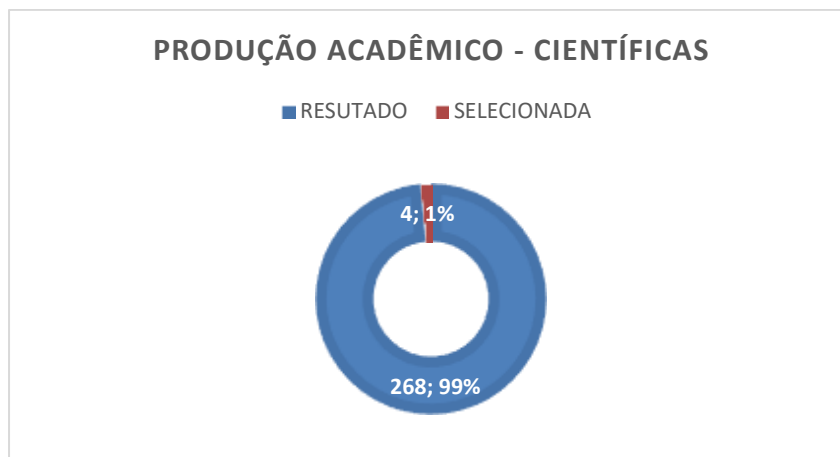
ressignificação da educação em direitos humanos e demonstra a necessidade e a importância da EDH contextualizada às realidades amazônicas. Portanto essa tese estabelece um diálogo direto com nossa proposta de analisar a inter-relação do PTA com os processos da educação inclusiva e com os direitos humanos em Manaus.

A análise do texto de Maísa de Sousa Lima, intitulado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada e seus impactos no âmbito da Seduc-AM*, coaduna com nossa pesquisa por também abordar um programa federal. O estudo retrata um percurso das políticas de alfabetização e traz uma análise crítica da construção de programas, bem como de sua descontinuidade por interesses políticos “eleitóreiros”, e evidencia a politização da educação. Com isso, contribui para aprimorar a análise crítico-reflexiva na perspectiva da educação inclusiva e direitos humanos, tendo como objeto de pesquisa o programa federal Tempo de Aprender.

A dissertação sobre a *Alfabetização emancipatória no Ensino Fundamental: uma análise de conteúdo do livro didático suplementar do 4º e 5º ano da Secretaria Municipal de Educação de Manaus*, de Arycia Gisele de Melo Sousa, embora focada na análise do livro didático, apresenta o panorama atual da alfabetização na rede pública municipal de Manaus. Ela destaca a importância de se discutir a alfabetização no contexto amazônico em relação às questões sociais, políticas, econômicas e culturais desse lugar, de nossa gente. Além disso, dialoga sobre as dimensões de uma alfabetização emancipatória amazônica a partir do ponto de vista freiriano, fornecendo subsídios para a pesquisa em relação ao entendimento do contexto alfabetizador na Amazônia e da perspectiva crítica para a cidadania.

Sobre a Educação Inclusiva, os estudos da autora Jéssica Silvia dos Santos Vieira, que têm como *título A percepção docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar*, foram selecionados por trazerem aproximações do conceito da educação inclusiva para além do atendimento à Pessoa com Deficiência (PCD). A pesquisa chama a atenção para a abrangência de todos os indivíduos no sistema educacional, o que se alinha às discussões da presente pesquisa sobre a educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos em seu sentido amplo.

Gráfico 1 – Produção acadêmico-científica selecionada sobre educação inclusiva e direitos humanos



1.6.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Uma das bases de dados selecionadas para a realização da busca foi a BDTD, por se tratar de um repositório que congrega a produção acadêmica *stricto sensu* desenvolvida no Brasil, especialmente teses e dissertações, o que permite o acesso a investigações aprofundadas sobre políticas educacionais e programas governamentais. A escolha dessa base justifica-se, portanto, pela sua relevância no mapeamento da produção científica nacional, sobretudo no campo da educação.

A partir da utilização do descritor “Programa Tempo de Aprender”, delimitado ao recorte temporal de 2020 a 2026, período que corresponde à implementação e à vigência do Programa, foram identificados inicialmente 1.152 (mil, cento e cinquenta e dois) trabalhos. Esses estudos são oriundos de diferentes estados brasileiros, como o Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais (Juiz de Fora) e Santa Catarina, evidenciando a capilaridade das produções acadêmicas relacionadas, ainda que de forma indireta, à temática investigada.

Entretanto, conforme destacam Severino (2016) e Minayo (2014), a pesquisa científica requer rigor metodológico, sistematicidade e critérios bem definidos para a seleção e para a análise dos dados, de modo a assegurar a consistência e a validade dos resultados. Nesse sentido, tornou-se necessário o refinamento da busca inicial, uma vez que o elevado número de trabalhos encontrados não correspondia, em sua totalidade, ao foco específico desta investigação.

Dessa forma, manteve-se o descritor, porém se restringiu a busca ao campo “título”, em substituição à busca ampliada em todos os campos (título, autor, ano,

assunto e resumo). Tal decisão metodológica fundamenta-se na compreensão de que estudos que abordam centralmente o PTA tendem a explicitar essa temática em seus títulos, o que contribui para maior precisão na seleção do *corpus* da pesquisa. De acordo com Severino (2016), a definição de critérios claros de seleção é essencial para garantir a coerência interna da investigação e para evitar a inclusão de materiais que não dialoguem diretamente com o objeto de estudo.

Como resultado desse processo de refinamento, o quantitativo de trabalhos foi significativamente reduzido para dois estudos, os quais se mostraram alinhados aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Esses trabalhos são oriundos do Estado de Pernambuco. Correspondem às produções de Silva (2022) e Rodrigues (2024), que abordam diretamente o Programa Tempo de Aprender em suas análises.

Os demais estudos identificados na busca inicial foram excluídos após a leitura dos títulos e dos resumos, por não apresentarem relação direta com o objeto desta pesquisa, evidenciando, assim, a necessidade de critérios rigorosos no processo de seleção. Conforme Minayo (2014), a etapa de seleção dos dados é fundamental para a qualidade da pesquisa, uma vez que implica escolhas analíticas que impactam diretamente na construção dos resultados e nas interpretações produzidas.

A dissertação desenvolvida por Silva (2022) tem como objetivo analisar as concepções de produção de textos e de ensino da escrita no contexto da alfabetização, tomando como base três importantes documentos normativos da educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização e o PTA. A pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, de natureza documental, utilizando a análise de conteúdo como procedimento metodológico para examinar as orientações e as proposições presentes nesses documentos, especialmente no que se refere às habilidades de aprendizagem e às diretrizes didáticas voltadas à produção textual.

Os resultados evidenciam que há divergências significativas entre os documentos analisados, sobretudo no que concerne às concepções de linguagem e às abordagens de alfabetização. No caso da BNCC, observa-se a predominância de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, alinhada à concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, na qual a produção de textos é compreendida como prática social e significativa desde os anos iniciais da escolarização. Entretanto o estudo também identifica certas oscilações nesse

documento, especialmente no que diz respeito à ausência de algumas dimensões importantes da produção textual, como a reflexão sobre os papéis de autoria e a organização composicional dos gêneros.

Por outro lado, tanto a PNA quanto o Programa Tempo de Aprender apresentam uma orientação centrada na perspectiva fônica da alfabetização, o que implica uma concepção de linguagem mais restrita, entendida como código a ser decodificado. Nesse sentido, embora a produção de textos seja mencionada como eixo do processo de alfabetização, ela não ocupa lugar central nas práticas pedagógicas propostas. No caso específico do PTA, Silva (2022) destaca que as orientações para o ensino da produção textual são escassas e, quando presentes, limitam-se a aspectos notacionais da escrita, reduzindo a complexidade do processo de produção de textos.

Dessa forma, a análise realizada por Silva (2022) evidencia tensões e disputas teóricas no campo da alfabetização e revela diferentes concepções de linguagem que orientam as políticas educacionais contemporâneas. Tais resultados permitem problematizar o lugar da produção textual no processo de alfabetização, especialmente no âmbito de programas governamentais, como o Programa Tempo de Aprender, que tendem a priorizar abordagens mais instrumentais da linguagem.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2024) tem como objetivo analisar as concepções de ensino da leitura presentes em dois importantes programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: o PNAIC e o PTA. Além disso, o estudo busca compreender como os professores participantes avaliam os impactos desses programas em suas práticas pedagógicas, tomando como locus de investigação o município de Itaíba, em Pernambuco. Para tanto, a autora estrutura a pesquisa a partir de três eixos centrais: a identificação das concepções de leitura nos programas, a avaliação do processo formativo vivenciado pelos docentes e a análise das contribuições desses programas para o ensino da leitura.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, que utiliza como principais procedimentos a análise documental e a entrevista semiestruturada. No âmbito documental, foram analisados os cadernos de formação do PNAIC (2013), com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como módulos específicos do Curso de Formação Continuada em Práticas de Leitura e Escrita do Programa Tempo de Aprender. Já as entrevistas, realizadas com

professores participantes, foram gravadas, transcritas e examinadas à luz da análise de conteúdo de Bardin (2004). O referencial teórico mobilizado pela autora abrange importantes contribuições no campo da alfabetização e do ensino da leitura, como Mortatti (2010), Soares (2019), Kleiman (2016), entre outros.

Os resultados da investigação evidenciam diferenças significativas entre as concepções de leitura que fundamentam os dois programas analisados. O PNAIC apresenta uma abordagem interacionista, compreendendo a leitura como um processo complexo de construção de sentidos, que envolve a interação entre leitor, texto e contexto, além de valorizar o uso de textos reais que circulam socialmente. Em contrapartida, o PTA é caracterizado por uma concepção estruturalista, que reduz a leitura à decodificação de códigos linguísticos, tratando-a como um processo mecânico e simplificado. Essa perspectiva se materializa, segundo Rodrigues (2024), no uso de pseudotextos e em práticas que pouco favorecem a produção de sentidos pelos estudantes.

No que se refere à avaliação dos professores participantes, os dados revelam uma percepção significativamente mais positiva em relação ao PNAIC, considerado um programa estruturado, com objetivos claros, acompanhamento sistemático e suporte efetivo às práticas docentes. Por outro lado, o Programa Tempo de Aprender foi avaliado de forma crítica e foi descrito como uma formação “vaga” e “desarticulada”, com baixa incidência de contribuições concretas para o ensino da leitura. Enquanto o PNAIC foi associado a múltiplas contribuições práticas que os docentes conseguiram nomear e detalhar, o PTA apresentou impacto bastante limitado, com poucas contribuições identificadas e descritas de forma superficial.

Por fim, os achados de Rodrigues (2024) permitem problematizar a efetividade das políticas de formação continuada no campo da alfabetização, especialmente no que se refere à coerência entre concepções teóricas e práticas pedagógicas. A comparação entre os programas evidencia que a qualidade da formação docente está diretamente relacionada à clareza conceitual, à continuidade das ações formativas e ao acompanhamento pedagógico oferecido aos professores. Nesse sentido, a pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas educacionais, ao apontar que programas formativos que desconsideram a complexidade do ensino da leitura tendem a produzir impactos limitados na prática docente.

A análise das pesquisas selecionadas na BDTD evidencia que o Programa Tempo de Aprender, ao priorizar uma abordagem mais técnica da linguagem,

apresenta limitações no que se refere à promoção de práticas pedagógicas significativas no processo de alfabetização. Em contraste, propostas como o PNAIC demonstram maior aproximação com práticas que valorizam a construção de sentidos e a experiência dos sujeitos no contexto educativo.

Conforme Merleau-Ponty (1999), a linguagem constitui-se como expressão da experiência do sujeito no mundo, não podendo ser reduzida a um sistema de códigos. Nesse sentido, os achados reforçam a necessidade de políticas que considerem a dimensão vivida da educação, articulando teoria e prática de modo mais integrado.

1.6.3 Scientific Eletronic Library Online – SciELO

Na SciELO Brasil, biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos brasileiros de reconhecida qualidade, realizou-se a busca com o descritor “Programa Tempo de Aprender”, delimitando-se o recorte temporal aos últimos cinco anos. Inicialmente, optou-se pela busca em “todos os índices” (ano, autor, financiador, periódico, resumo e título), com o objetivo de ampliar a recuperação de estudos potencialmente relevantes. Como resultado, foi identificado apenas um trabalho. Ao refinar a busca, restringindo-a aos campos “título” e “resumo”, não foram encontrados resultados, o que evidencia a escassez de produções científicas indexadas nessa base que abordem diretamente o Programa. Ainda assim, o estudo inicialmente localizado foi selecionado para compor o *corpus* da análise, por apresentar relação direta com o Programa Tempo de Aprender, contribuindo, portanto, para os objetivos desta pesquisa.

A pesquisa desenvolvida por Kappi e Mello (2024) tem como objetivo analisar as concepções de linguagem e de aprendizagem presentes na proposta didática de alfabetização do curso de formação continuada vinculado ao Programa Tempo de Aprender (2020), considerando como pano de fundo a Política Nacional de Alfabetização. O estudo caracteriza-se como qualitativo, de natureza descritivo-analítica, e adota como procedimento metodológico a análise documental de materiais oficiais do Programa, especialmente aqueles relacionados ao Eixo 1 (formação continuada de profissionais da alfabetização) e ao Eixo 2 (apoio pedagógico para alfabetização).

A investigação centra-se na problematização de aspectos fundamentais do

processo de alfabetização, destacando a ausência ou a fragilização de elementos importantes, como o desenvolvimento da consciência fonológica articulada à curiosidade metalinguística e à ludicidade, tradicionalmente presentes em propostas formativas voltadas a professores alfabetizadores. Além disso, os autores questionam a ausência de uma reflexão mais ampla sobre o processo de alfabetização em diálogo com práticas de leitura e produção de textos, amplamente discutidas na literatura acadêmica brasileira. No recorte apresentado, o estudo enfatiza especialmente o primeiro eixo analítico e evidencia lacunas na abordagem formativa proposta pelo Programa.

Os resultados apontam fragilidades na estrutura didática do curso analisado, como a priorização de uma lógica hierárquica que parte de unidades menores para maiores no processo de aprendizagem, a padronização da instrução fônica como principal estratégia de ensino e a ênfase a aspectos motores da escrita, como o treino da grafia correta das letras. Tais elementos, segundo os autores, contribuem para o silenciamento do letramento no processo de alfabetização, reduzem a complexidade da linguagem e limitam as possibilidades de construção de sentidos pelos sujeitos.

Dessa forma, o estudo de Kappi e Mello (2024) reforça críticas já evidenciadas em outras pesquisas, ao apontar a predominância de uma abordagem mais técnica e restritiva no âmbito do Programa Tempo de Aprender.

1.6.4 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, realizou-se a busca utilizando o descritor “Programa Tempo de Aprender”, com recorte temporal entre 2020 e 2026. Considerando a natureza desta investigação, foram aplicados filtros na área das Ciências Humanas e, especificamente, na área de conhecimento “Educação”, com o intuito de delimitar produções alinhadas ao campo educacional.

A partir desses critérios, foram inicialmente identificados 60 trabalhos, dos quais 42 eram dissertações de mestrado; e 18, teses de doutorado. Esse quantitativo revela uma presença significativa do tema no âmbito da pós-graduação brasileira e indica o interesse da comunidade acadêmica em analisar o Programa Tempo de Aprender sob diferentes enfoques.

Entretanto, após a leitura individual dos títulos, resumos e, quando necessário, dos textos completos, verificou-se que apenas quatro trabalhos apresentavam

relação direta com o objeto desta pesquisa. Os demais estudos, embora inicialmente recuperados pela estratégia de busca, não se mostraram aderentes à temática central, por abordarem o Programa de forma tangencial ou por apenas o mencionarem sem aprofundamento analítico. Dessa forma, apenas os estudos que demonstraram proximidade efetiva com o Programa Tempo de Aprender foram selecionados para compor o *corpus* desta revisão sistemática.

A pesquisa desenvolvida por Guedes (2021), intitulada “Alfabetizar e letrar: o que dizem os documentos e programas oficiais do governo federal sobre os temas?”, tem como objetivo analisar as concepções de alfabetização e de letramento presentes em documentos e em programas oficiais voltados à formação de professores alfabetizadores, com destaque para o PNAIC e o PTA. O estudo parte do reconhecimento de que os conceitos de alfabetização e de letramento têm sido amplamente debatidos no campo educacional, especialmente a partir das contribuições de autores como Ferreiro, Teberosky e Soares, que evidenciam a necessidade de compreender a aprendizagem da leitura e da escrita para além da decodificação, articulando-a às práticas sociais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como *corpus* de análise um conjunto de documentos normativos que orientam as políticas educacionais brasileiras, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e a Política Nacional de Alfabetização (2019), entre outros. O estudo é fundamentado em referenciais teóricos relevantes para o campo da educação, como Freire (1996), Soares (2005), Gatti e Barreto (2009) e Nóvoa (2009), os quais contribuem para a compreensão da formação docente e das práticas de alfabetização em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços teóricos nas discussões sobre alfabetização e letramento, esses conceitos ainda se apresentam de forma ambígua nos espaços escolares, o que reforça a necessidade de uma formação continuada que articule teoria e prática de maneira mais consistente.

Além disso, a pesquisa aponta que o PNAIC e o PTA partem de perspectivas distintas quanto ao processo de alfabetizar e letrar, sustentadas por diferentes orientações teóricas e organizacionais. Como contribuição, Guedes (2021) propõe uma ação formativa voltada a professores alfabetizadores, com base na perspectiva

do letramento, buscando fortalecer práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas no âmbito da educação básica.

A tese de Santos (2022), intitulada “Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender”, investiga as percepções de professores alfabetizadores do Estado de Alagoas acerca da participação no curso “Práticas de Alfabetização”, vinculado ao PTA e inserido no contexto da PNA. O estudo tem como objetivo compreender em que medida essa formação contribui para que os docentes se apropriem, ou não, dos discursos oficiais que sustentam a PNA, especialmente aqueles relacionados à ideia de inovação, a evidências científicas e à eficácia do método fônico no processo de alfabetização.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apresenta natureza quantiquantitativa, articulando diferentes estratégias de coleta de dados. Inicialmente, foi realizado um levantamento do tipo *survey*, com aplicação de questionário *on-line* respondido por 2.454 professores alfabetizadores. Em complemento, desenvolveu-se um grupo focal com cinco docentes, o que possibilitou um aprofundamento das percepções e das experiências formativas. A análise dos dados foi conduzida com base na Análise Dialógica do Discurso, fundamentada no pensamento do Círculo de Bakhtin, em articulação com o referencial do Ciclo de Políticas de Ball, o que permitiu compreender a dinâmica entre os discursos oficiais e sua recontextualização no cotidiano da prática docente.

Os resultados evidenciam que os professores não se apropriam de forma passiva dos discursos propostos pela PNA e pelo PTA. Embora reconheçam, em certa medida, os princípios de inovação e de eficácia atribuídos ao método fônico, os docentes reinterpretem essas diretrizes à luz de suas experiências, de seus saberes profissionais e de suas formações anteriores. Nesse processo, permanecem presentes concepções de alfabetização vinculadas ao letramento, o que demonstra que os discursos oficiais não substituem integralmente as referências já consolidadas na prática pedagógica.

Dessa forma, a tese aponta que a Política Nacional de Alfabetização não conseguiu romper totalmente com as concepções anteriores de alfabetização no contexto brasileiro, tampouco eliminou a centralidade do letramento nas práticas docentes. Ao contrário, evidencia-se um movimento dialógico, no qual diferentes perspectivas coexistem e se tensionam no interior da prática educativa.

Assim, o estudo contribui para a compreensão das políticas de formação docente, ao demonstrar que os professores atuam como sujeitos ativos na ressignificação dos discursos educacionais, produzindo sentidos que vão além das prescrições normativas.

A dissertação de Sousa (2023), intitulada “Política Nacional de Alfabetização: governando os Tempos de Aprender”, tem como objetivo compreender, problematizar e discutir os processos que deram origem ao PTA, analisando-o como parte integrante da PNA e, sobretudo, como uma estratégia de formação docente em âmbito nacional. O estudo parte da inquietação acerca do papel desse Programa na constituição de práticas e de discursos direcionados aos professores da Educação Básica, formulando como problema central a seguinte questão: de que modo a Política Nacional de Alfabetização opera estratégias de governo da formação docente por meio do Programa Tempo de Aprender?

Para responder a essa problemática, a pesquisa estabelece como objetivo geral investigar as estratégias mobilizadas pelo Programa que podem produzir formas de governo sobre a docência, desdobrando-se em objetivos específicos que incluem a análise das discursividades presentes na PNA, a identificação das estratégias de governo nos documentos normativos do Programa e a compreensão das formas de subjetivação docente por eles engendradas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, baseada na análise documental de textos normativos e regulatórios que estruturam tanto a Política Nacional de Alfabetização quanto o Programa Tempo de Aprender. Esses documentos constituem o *corpus* empírico da investigação, sendo analisados como produções discursivas que não apenas orientam ações, mas também produzem sentidos e estabelecem determinadas verdades sobre a alfabetização e a formação docente.

Os resultados indicam que a Política Nacional de Alfabetização cria condições de possibilidade para a implementação de estratégias de governo da docência, operacionalizadas por meio do Programa Tempo de Aprender.

Nesse contexto, o Programa atua como um dispositivo que busca orientar, regular e, em certa medida, conduzir as práticas dos professores alfabetizadores, evidenciando a presença de mecanismos de controle e de direcionamento das ações pedagógicas. Assim, a pesquisa contribui para uma leitura crítica das políticas de

formação docente, ao evidenciar como tais programas podem atuar na produção de subjetividades e na organização do trabalho pedagógico no campo da alfabetização.

A dissertação de Monteiro (2023), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), que trata da formação de professores, tem como objetivo problematizar a formação docente na Educação Infantil promovida pelo Programa Tempo de Aprender, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (2019). A pesquisa volta-se, especificamente, para o Eixo 1 — Formação continuada de profissionais da alfabetização, analisando as videoaulas do curso Práticas de Alfabetização direcionadas ao último ano da pré-escola, com ênfase nas concepções de professor, aluno, organização do espaço-tempo e interações pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação qualitativa, fundamentada em Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), realizada por meio de pesquisa documental, conforme Antonio Carlos Gil (2008). O *corpus* empírico é composto por 20 videoaulas do curso analisado. Para o tratamento dos dados, foram utilizadas a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2004) e a análise documental de imagem proposta por Gatto (2018). Inicialmente, a autora analisa documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a BNCC e a PNA e evidencia tensões e incompatibilidades entre suas concepções.

Os resultados apontam que o curso analisado apresenta uma estrutura formativa marcada pela mecanização das práticas pedagógicas, desconsiderando princípios fundamentais da Educação Infantil, como a ludicidade, a interação e a centralidade da criança.

Observa-se a predominância de um modelo que valoriza a organização rígida do espaço e das atividades, com pouca abertura para experiências significativas. Além disso, as videoaulas evidenciam uma centralização na figura do professor e um ambiente que não favorece a interação, resultando em comportamentos infantis marcados pela disciplina e pela passividade, com corpos descritos como dóceis e mecanizados.

Por fim, a pesquisa evidencia que o curso está alinhado a valores de caráter neoliberal, como o produtivismo, o individualismo e a padronização das práticas docentes. Nesse contexto, o professor é concebido como um executor de funções previamente estabelecidas, devendo seguir modelos prescritos para alcançar

resultados esperados na alfabetização.

Assim, Monteiro (2023) conclui que a formação proposta pelo Programa Tempo de Aprender apresenta um caráter tecnicista e regulador e contribui para o controle das práticas docentes e para a redução da complexidade do processo educativo na Educação Infantil.

1.6.5 Síntese

O mapeamento da produção científica sobre o Programa Tempo de Aprender, realizado a partir das bases do Sisbib Ufam, BDTD, SciELO Brasil e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, evidencia um campo ainda em processo de consolidação, caracterizado por um número reduzido de estudos que abordam diretamente o Programa. Embora os resultados iniciais tenham apresentado um volume significativo de produções, o refinamento revelou que poucas pesquisas se dedicam de forma central à análise do Programa Tempo de Aprender, indicando uma lacuna importante na literatura acadêmica recente.

Conforme Merleau-Ponty (1999), a apreensão de um fenômeno está diretamente relacionada à forma como ele se manifesta no mundo vivido, o que implica reconhecer que sua visibilidade científica depende das experiências e das significações construídas pelos sujeitos.

Nesse sentido, os estudos analisados revelam que o Programa Tempo de Aprender, embora presente nas políticas educacionais, ainda é apreendido de maneira parcial, muitas vezes associado a discussões mais amplas sobre alfabetização e formação docente.

Ao mesmo tempo, as pesquisas selecionadas evidenciam tensões discursivas em torno das concepções de linguagem, alfabetização e ensino, especialmente no que se refere à predominância de abordagens de caráter técnico e instrumental.

Quanto ao Tempo de Aprender, os achados indicam que o Programa atua como um dispositivo de governo da docência, ao estabelecer diretrizes, metodologias e formas de atuação que orientam a prática dos professores alfabetizadores.

Por fim, o conjunto das produções analisadas permite afirmar que o PTA se insere em um campo de disputas discursivas e epistemológicas, no qual diferentes concepções de alfabetização coexistem e se tensionam.

Desse modo, este estudo contribui para evidenciar tanto as lacunas quanto os movimentos críticos presentes na produção acadêmica e indica a necessidade de aprofundamento das investigações sobre o Programa e suas implicações no contexto educacional brasileiro. Ademais, deixa patente que compreender a realidade amazônica é condição para a implementação de políticas públicas de alfabetização que respeitem os princípios da educação inclusiva e da educação em direitos humanos.

SEÇÃO 2 – NARRATIVA DE SI: TRAJETÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO

Nesta seção, compartilho a minha trajetória educativa, formativa e profissional a partir da narrativa de si e revisito memórias, vivências e experiências atravessadas por condições sociais, culturais e territoriais historicamente, no contexto amazônico. Essa rememoração possibilita refletir sobre o direito à educação e à inclusão, especialmente no campo da alfabetização, a partir das práticas educativas desenvolvidas entre as décadas de 1960 e 1970, período em que expressões como “dar a mão à palmatória” simbolizavam formas disciplinadoras e, muitas vezes, excludentes de ensino, ancoradas na experiência vivida por meu pai, Ademar Correia Xavier. Ao estabelecer diálogos com a realidade educacional contemporânea, busco provocar a necessária ousadia dos docentes no sentido de questionar programas e projetos educacionais frequentemente impostos às escolas de forma verticalizada.

2.1 Direito à educação, inclusão e alfabetização: memórias de uma trajetória cabocla amazônica

Os direitos humanos nem sempre alcançaram de forma igualitária aqueles que nasceram no interior amazônico. As desigualdades sociais, territoriais e educacionais historicamente produzidas nesses espaços revelam processos persistentes de exclusão que atravessam gerações e restringem o acesso a direitos fundamentais, especialmente o direito à educação.

Nesse contexto, os direitos humanos permanecem, ainda hoje, como “um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas” (Candau, 2024, p. 176), sobretudo quando se trata do reconhecimento e da garantia da dignidade de sujeitos historicamente invisibilizados, como os povos amazônicos, ribeirinhos e caboclos.

Sou parte desse povo amazônico. Por volta dos anos 80, no meu tempo de menina, em Anori, interior do Amazonas, território em que nasci, cresci e vivi até os meus dezoito anos, guardo uma das mais importantes memórias da infância que remetem ao ato de escrever de meu pai, no pequeno comércio da família — a taberna — que ainda mantemos em Anori.

A cada anotação que ele fazia no comércio, meus olhos acompanhavam o bailar da escrita de cada letra, cuidadosa e bem elaborada. Seu modo de escrever

prendia minha atenção, uma escrita que envolvia zelo e minúcia e que muito se assemelhava à delicadeza dos antigos pergaminhos. Com isso, ele demorava para fazer as anotações, escrevendo morosamente, em um processo de composição de frases e de textos relacionados às compras e às vendas de mercadorias.

Movida pela curiosidade, perguntei dele por que ele demorava tanto para escrever. Desde então, passei a conhecer os fragmentos de seu doloroso processo de alfabetização. Todas as tardes, as mesmas mãos que aprenderam a pescar, a caçar e a plantar para ajudar com o sustento familiar eram, também, estendidas para receber punições com palmatória. Entre o trabalho no roçado e o desejo de aprender, o processo de alfabetização do meu pai ocorreu de forma improvisada e excludente.

Na ausência de escola pública, aprendeu com pessoas reconhecidas na comunidade como professores, que ofereciam esse serviço de maneira informal. A alfabetização se restringia ao treino repetitivo do alfabeto, das sílabas, das palavras e dos cálculos matemáticos, e isso exigia memorização e disciplina rígida. Os erros eram punidos fisicamente por meio da palmatória, mecanismo disciplinador que marcou profundamente suas memórias de infância.

Esse percurso formativo revela traços de uma educação tradicional de caráter disciplinador, fortemente marcada pela obediência, pela repetição e pela punição, o que muito se aproxima de uma lógica autoritária e militarizada de ensino, na qual o medo e a submissão constituíam instrumentos pedagógicos, uma prática advinda de projetos educacionais propostos pelo Regime Militar, que priorizavam “a formação de mão de obra qualificada para atender ao projeto de desenvolvimento econômico do país, resultando em um modelo tecnicista e voltado ao mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanística” (Freitas; Ribeiro, 2025).

As experiências vividas, aliadas aos fatos históricos, mostram que os projetos e programas nem sempre trouxeram propostas voltadas para a inclusão e para a equidade, na contramão de uma de uma formação crítica e humanizadora. Era algo semelhante àquilo que Paulo Freire (1968) denominou de “educação bancária”, caracterizada pela memorização mecânica e pela passividade dos sujeitos, contribuindo para a reprodução de relações de dominação e de exclusão no campo educacional.

Tal realidade é compatível com as reflexões de Silva (2024), ao evidenciar que os processos históricos de ocupação da Amazônia, marcados por desigualdades sociais e territoriais, produziram diferentes formas de exclusão e afetaram diretamente

as condições de acesso aos direitos fundamentais das populações amazônicas; entre eles, o direito à educação.

Ao longo de minha vida, essas experiências que relatei sobre meu pai me despertaram profunda indignação e inquietações. Após trinta e seis anos, tal inquietação passou a mobilizar meu olhar enquanto filha, educadora e pesquisadora, conduzindo-me à necessidade de compreender, de problematizar e de enfrentar processos históricos de exclusão educacional. Nesse pensar, revisito a trajetória educacional de meu pai, Ademar Correia Xavier, nascido em 1952, na região do Médio Solimões, em Anori-AM, cuja alfabetização – incompleta, entre seus nove anos e sua fase adulta – ocorreu entre as décadas de 1960 a 1970, período marcado por “extensas violações sociais e políticas” (PNEDH, 2023), ocasionado pelo regime autoritário instaurado após o Golpe Militar de 1964, consolidado durante a Ditadura Militar.

Figura 1 - Município de Anori-AM



Fonte: <https://emvisao.com/anori/>

Ao rememorar sua trajetória, deparo com um fato histórico que privou milhares de crianças brasileiras do acesso à escola, período em que “as taxas de analfabetismo eram altíssimas, especialmente entre mulheres, negros e pobres” (Freitas; Ribeiro; 2025; p.132), disseminando desigualdades, silenciando sujeitos e limitando possibilidades de participação social.

Dentre esses, meu pai, seus irmãos e meus avós, caboclos amazônicos, figuravam uma dessas pessoas que experienciaram a privação do acesso à educação, evidenciando as limitações historicamente impostas às populações;

sobremaneira, na Amazônia. Assim como para meus ancestrais, para muitos outros sujeitos amazônicos o acesso à alfabetização esteve historicamente condicionado às desigualdades sociais, territoriais e culturais.

Sem escola, o menino caboclo, resistindo a essa estratégia disciplinadora, sustentada pela punição física, conseguiu aprender a ler, a escrever e a calcular operações matemáticas básicas. Sua trajetória evidencia uma alfabetização distante da perspectiva emancipatória defendida por uma educação inclusiva, crítica e humanizadora.

As marcas das desigualdades sociais e territoriais produziram diferentes formas de exclusão, afetando diretamente as condições de acesso aos direitos fundamentais das populações amazônicas; entre eles, o direito à educação (Silva; 2024).

O direito à educação, reconhecido internacionalmente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, demorou a alcançar concretamente populações amazônicas interioranas historicamente invisibilizadas, uma realidade que não se restringe às gerações passadas, mas sim que atravessa a vida de muitas crianças, jovens e adultos. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no Censo de 2022, apontam que o Amazonas possui aproximadamente 198 mil pessoas não alfabetizadas, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 6,94% da população com 15 anos ou mais e evidencia desigualdades persistentes, sobretudo nos municípios do interior.

Ao narrar a experiência vivida por meu pai, percebo que a negação dos direitos humanos essenciais não foi apenas individual ou familiar, mas também reflete desigualdades historicamente produzidas no Brasil, especialmente em territórios distantes dos grandes centros urbanos. Diante disso, passei a compreender a alfabetização não apenas como aprendizagem da leitura e da escrita, mas também como um direito humano fundamental, indispensável à inclusão social, à cidadania e à dignidade humana.

Ao refletir sobre essas memórias, compreendo que alfabetizar não pode ser entendido apenas como ensinar a codificar e a decodificar códigos ou desenvolver habilidades técnicas de leitura e de escrita. Esse processo representa um direito humano fundamental, condição indispensável para a inclusão social, para o exercício da cidadania e para o reconhecimento da dignidade humana. Negar ou precarizar

esse direito significa ampliar desigualdades, silenciar sujeitos e limitar possibilidades de existência e de participação social. Essas experiências familiares atravessam minha constituição como mulher cabocla, educadora e pesquisadora.

Ao longo de minha trajetória profissional, especialmente no acompanhamento de processos de alfabetização, passei a perceber que, embora avanços legais tenham ocorrido, muitas crianças ainda enfrentam formas contemporâneas de exclusão educacional, seja pela ausência de condições adequadas de aprendizagem, seja por práticas pedagógicas que desconsideram suas singularidades, seus contextos culturais e suas diferenças.

Nesse sentido, minha aproximação com o tema da alfabetização emerge não apenas como um interesse acadêmico, mas também como um compromisso ético, político e autobiográfico, profundamente entrelaçado às experiências vividas em meu percurso formativo e às memórias de uma trajetória cabocla amazônica. Investigar o direito à alfabetização, à luz dos direitos humanos e da educação inclusiva, implica revisitar histórias, reconhecer desigualdades historicamente produzidas e problematizar práticas pedagógicas que, ainda hoje, podem reproduzir exclusões e silenciamentos.

Mais do que compreender o acesso à leitura e à escrita como habilidades técnicas, trata-se de reconhecê-las como direitos fundamentais e instrumentos de participação social, de emancipação e de exercício da cidadania. Nessa perspectiva, defender o direito à alfabetização significa reafirmar uma educação comprometida com a valorização das diferenças, com o reconhecimento dos sujeitos historicamente invisibilizados e com a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, capazes de acolher as singularidades dos educandos e de respeitar os diferentes modos de ser, de aprender e de existir nos territórios amazônicos.

Conforme afirma Mantoan (2003), a educação inclusiva pressupõe uma transformação da escola e das práticas pedagógicas, de modo que todos os educandos tenham suas diferenças reconhecidas e respeitadas e se rompa com modelos homogeneizadores de ensino. Para a autora, incluir não significa apenas garantir acesso à escola, mas também assegurar condições efetivas de aprendizagem e de participação, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa.

Assim, refletir sobre alfabetização em uma perspectiva inclusiva implica questionar as práticas que historicamente marginalizam sujeitos e reafirmar o

compromisso com uma educação orientada pelos princípios da equidade, do respeito às diferenças e dos direitos humanos na implantação de projetos educacionais.

2.2 Do interior à cidade: deslocamentos e experiências educativas

Assim como meu pai, nasci em Anori, no Amazonas, no ano de 1984. Antes de chegar à escola, experienciava a educação familiar, em meu lar, em meu lugar, pelo meu linguajar. Nesse território me envolvi por entrelaçamentos e aconchegos, e foi mais do que um espaço geográfico; foi um lugar de pertencimento, de memórias e de construções identitárias.

Tendo esse território como ponto de partida, aprendi que os saberes não se limitam aos conhecimentos escolares, mas também se constroem nas vivências, nas relações humanas e nas experiências cotidianas, perspectiva que dialoga com Brandão (2018), ao defender que a educação ultrapassa os espaços formais da escola e se constitui, igualmente, nos processos de convivência, nas práticas culturais e nos saberes produzidos ao longo da vida.

De 1984 a 2026, aprendi ao mesmo tempo que construí a minha trajetória, reconhecendo minhas primeiras aprendizagens no seio familiar, nas relações estabelecidas com aqueles que, mesmo distantes dos espaços formais de escolarização, foram mestres de saberes profundamente significativos. Exemplo disso, situo o meu pai, que, mesmo com as marcas da desigualdade social, foi guiado pelas aprendizagens herdadas de meus avós e sobreviveu nas entranhas da Amazônia, ainda que distante dos processos formais de escolarização.

Por outro lado, foi por meio de minha mãe, a professora Soraia, que compreendi a importância do valor social e cultural da educação. Meus pais, conscientes de suas condições socioeconômicas, encontraram caminhos para proporcionar melhores oportunidades de vida aos seus seis filhos. Apostaram, sobretudo, na educação como possibilidade de transformação social, compreendendo-a como instrumento capaz de ampliar horizontes e de construir novas perspectivas de vida.

Por volta de 1989, por iniciativa dos meus pais, pelos movimentos sociais, pelos avanços legislativos e pelos compromissos internacionais, garantiu-se a universalização do direito à educação, o que, pela Constituição Federal de 1988, “consolidou o Estado Democrático de Direito e estabeleceu um novo pacto social, baseado na dignidade humana, na liberdade, na igualdade e na justiça” (Freitas;

Ribeiro, 2025, p. 135), reconhecendo e garantindo os direitos aos grupos historicamente marginalizados, assim como o caboclo, o homem amazônico.

Diferentemente da condição do meu pai, incluo-me em um projeto de sociedade que garante a educação como um direito de todos, que oferta o ensino obrigatório de quatro a 17 anos. Com isso, iniciei a minha trajetória escolar aos compensatórios cinco anos de idade, em uma escola pública conhecida na cidade como “Andorinha”. Nela frequentei a pré-escola. Por ela, tive contato com os primeiros sinais gráficos, reconhecendo, inclusive, meu próprio nome na ficha de chamada, uma época em que me sentia acolhida, representada e pertencente ao espaço educativo, que passou a compor minhas primeiras vivências de aprendizagem e de socialização no âmbito da educação formal.

Por volta de 1990, concluída essa etapa, enveredo para o processo de alfabetização na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, escola que fez parte do projeto na lógica “desenvolvimentista militar na Amazônia, integração e desenvolvimento (Santos; Ribeiro, 2022, p. 6), em homenagem ao ex-presidente Artur da Costa e Silva, que governou o país entre 1967 e 1969. Nessa época, aprender a ler e a escrever foi uma experiência pautada no método tradicional e silábico, predominante entre grande parte das crianças daquele período.

No ano de 2001, nela concluí o Ensino Médio com habilitação para o Magistério. Vivenciei, nesse espaço escolar, uma pedagogia tradicional centrada na memorização de conteúdos e na reprodução mecânica do conhecimento; os conceitos precisavam ser decorados e reproduzidos integralmente nas avaliações, a exemplo da clássica definição de ilha como “uma pequena porção de terra cercada por água”, dentre tantos outros conceitos fixos e inflexíveis, pouco relacionados às experiências e às realidades dos educandos.

Tendo em vista o percurso dessa trajetória, compreendo que a educação precisa ir além da mera reprodução de conteúdo, pois, como afirma Fernanda Priscila Alves da Silva, “vale muito mais a humanização que construímos coletivamente do que a decoreba, que pouco nos ajuda a enfrentar os desafios da vida” (Silva, 2021, p. 6) para repensar posturas rígidas e autoritárias, imersas em um espaço de controle e de reprodução do conhecimento, para um novo repensar de uma educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos.

Em meados de 2002, aos dezoito anos, diante da negação do ensino superior na minha cidade, tive que buscar uma chance para ingressar em uma universidade

pública. Essa travessia marcou profundamente minha trajetória pessoal e acadêmica e exigiu não apenas o enfrentamento das dificuldades materiais e emocionais, mas também a ressignificação das experiências escolares vividas até então. As implicações pedagógicas da escola tradicional deixaram marcas significativas em meu processo acadêmico.

Ao recordar essas memórias, compreendo quanto minhas experiências se distanciavam de uma educação humanizadora e dialógica defendida por Paulo Freire. Enquanto a pedagogia tradicional priorizava a memorização e a repetição de conteúdos, desconsiderando os saberes e as vivências dos educandos, Freire propõe uma educação fundamentada na leitura crítica da realidade, no diálogo e na valorização das experiências humanas.

Chegando a Manaus, capital do Estado do Amazonas, deparei com uma brusca mudança social, cultural e simbólica. Os modos de viver, de falar, de vestir e de se relacionar pareciam muito diferentes daqueles que constituíam minha identidade interiorana e cabocla. Durante alguns anos, senti-me deslocada e inadequada, como se houvesse em mim uma necessidade constante de ser “colonizada” para corresponder aos padrões socialmente legitimados da cultura urbana amazonense.

Nesse processo, vivi silenciada e coagida em minhas formas de expressão; e observava atentamente os espaços e, sobretudo, o comportamento das pessoas da cidade, procurando agir por imitação para me sentir aceita e incluída naquele contexto social. Pela educação, passei a compreender que esses são processos históricos de exclusão e de invisibilização vivenciados por muitos sujeitos amazônicos.

Conforme discute Iolete Ribeiro da Silva (2024), os povos amazônicos frequentemente têm seus saberes, suas identidades e seus modos de vida desvalorizados diante de modelos culturais urbanos considerados socialmente legítimos. Nesse contexto, sujeitos oriundos do interior, de comunidades ribeirinhas e de outros territórios amazônicos acabam enfrentando processos de silenciamento e de negação de suas referências culturais e são levados, muitas vezes, a se adaptarem para conquistar pertencimento e reconhecimento social.

Diante da dura exclusão, permitimo-nos anular a identidade cabocla; com ela, também se vão a linguagem, os costumes, as vivências e as experiências culturais, que se perderam entre o interior e a cidade grande, e meus conhecimentos passaram a ser deslegitimados diante de um padrão urbano que me fazia acreditar que minha origem precisava ser corrigida ou silenciada. Sentimos o sangrar no mais íntimo do

ser, que passa a carregar um profundo sentimento de inferioridade construído socialmente a partir das diferenças culturais e das desigualdades históricas entre os sujeitos do interior amazônico e os dos espaços urbanos.

Contudo, meu principal objetivo naquele novo território era ingressar no ensino superior, preferencialmente em uma universidade pública. Movida por esse sonho, participei de diversos processos vestibulares; entretanto, à época, ainda não havia acesso às políticas de ações afirmativas, especialmente o sistema de cotas instituído posteriormente pela Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que passou a ampliar o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas nas universidades federais brasileiras.

Diante da impossibilidade de ingressar em uma universidade pública, meus planos passaram a se direcionar para a realização da graduação em instituições privadas. Essa decisão implicou o enfrentamento de novos desafios, especialmente relacionados às condições socioeconômicas, o que tornou necessária a busca por uma fonte de renda capaz de custear os estudos e de garantir minha permanência na cidade.

Frente aos desafios, aprendi a resistir e a conciliar trabalho e formação acadêmica, compreendendo, desde cedo, que estudar também significava lutar diariamente pela sobrevivência e pela concretização de um projeto de vida. Ao mesmo tempo que ingressei na Universidade Paulista (UNIP), em 2003, experienciei o ofício da docente com crianças de três e quatro anos de idade, no Maternal da Educação Infantil do Centro Educacional Colombo Ladislau. Nessa escola iniciei minha trajetória profissional na educação.

A dupla jornada entre o trabalho docente e os estudos, durante o período da graduação, representou uma etapa de intensas aprendizagens, desafios e superações pessoais e profissionais, que corroboraram para a construção da minha identidade como educadora para além do exercício do papel social da docência. Esse percurso fortaleceu meu compromisso com uma educação inclusiva e humanizadora, fundamentada na defesa dos direitos humanos e no enfrentamento das diferentes formas de exclusão social e educacional.

2.3 Itinerância acadêmica: entre silenciamentos e resistências

Ao ingressar na Universidade Paulista, no curso de Pedagogia, experienciei práticas pedagógicas distintas daquelas de caráter tradicional que, até então, constituíam minhas principais referências de ensino e aprendizagem. Gradativamente, passei a entrar em contato com metodologias mais dialógicas, reflexivas e críticas, que provocaram deslocamentos significativos nas maneiras pelas quais eu compreendia a educação, o conhecimento e a maneira de ser educadora.

Entretanto esse processo não ocorreu sem conflitos. Pude vivenciar os impactos da educação tradicional quando apresentava dificuldades em expor oralmente meus pontos de vista em determinados debates e, sobretudo, em expressar meu pensamento crítico por meio da escrita acadêmica, visto que o peso de uma formação escolar baseada na memorização, no silenciamento e na reprodução de conteúdo ainda se fazia presente e limitava minha confiança e minha capacidade de expressão. Nesse momento, a bagagem tradicional começou, lentamente, a perder força, enquanto eu vivenciava um intenso processo de desconstrução e de reconstrução identitária.

Logo nos primeiros períodos da graduação, deparei com atitudes marcadas pelo preconceito em relação à minha origem e ao meu jeito de ser gente. Essas situações revelavam visões etnocêntricas presentes no ambiente acadêmico, especialmente dirigidas aos sujeitos vindos do interior, reveladas por atitudes de distanciamento. Nesse sentido, Bruno Rodrigo Carvalho Domingues e Fabiano de Souza Gontijo (2024) afirmam que o sujeito interiorano muitas vezes é visto de forma pejorativa como “o caboclo, o matuto, o bicho do mato, o atrasado ou o jeca”, e é simbolicamente afastado dos espaços considerados modernos e legitimados socialmente, o que marcou minha trajetória universitária por experiências de exclusão simbólica e cultural, que denunciavam desigualdades presentes no espaço acadêmico.

Por meio da formação universitária, passei a compreender que esses processos de discriminação não atingiam apenas minha subjetividade individual, mas também refletiam estruturas históricas de desvalorização dos povos amazônicos, sobretudo daqueles oriundos do interior. As reflexões de Paulo Freire dialogam com esse percurso ao problematizarem os mecanismos de opressão que silenciam sujeitos, negam suas identidades e deslegitimam seus saberes.

Nesse sentido, decidi confluenciar, pois, “quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente; a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende (Bispo, p.5, 2023). Desde então a educação passou a ser compreendida por mim como espaço de reconhecimento, de resistência e de valorização das diferentes formas de existência e de produção de conhecimento.

Por meio da educação, sobressaí e aprendi a tornar-me “[...] ser capaz de interagir e ser capaz de representar” (Lira; Passeggi, p. 12, 2020), aprendendo, sobretudo, a reconhecer e a afirmar quem sou: cabocla do interior do Estado do Amazonas, que carrego em minhas entranhas os saberes e os sabores do açai, do tucumã, do bodó e do jaraqui; as expressões linguísticas da minha gente, como “telezé”, “na boca da noite”, “toda valença” e “nem com nojo”; bem como os modos de viver, de sentir e de compreender o mundo construídos nas experiências amazônicas.

Aos poucos, a voz antes silenciada ressurgiu fortalecida, encorajada e reconhecida em minha identidade cabocla, que não se define apenas sob uma perspectiva antropológica, mas também que se constitui no contexto cultural, histórico e social vivido pelos sujeitos amazônicos, conforme apontam Souza *et al.* (2024). Esse processo representou mais do que uma adaptação à vida universitária e urbana; tornou-se um movimento de resistência cultural e de reafirmação da minha identidade diante de contextos que historicamente inferiorizam os sujeitos do interior amazônico.

Nesse percurso, compreendi que não precisava negar minha origem para ocupar espaços acadêmicos e sociais; ao contrário, foram minhas experiências, minha cultura e minha maneira de compreender o mundo que deram sentido à minha trajetória e à minha formação humana.

2.4 Tornar-se educadora: formação, prática e consciência crítica

Em 2016, concluí a graduação e tornei-me professora e pedagoga, então passei a atuar como servidora pública estatutária na Semed Manaus, após aprovação em concurso público da Prefeitura de Manaus. Essa conquista representou não apenas a realização de um objetivo profissional, mas também a concretização de uma trajetória marcada pela resistência, pela superação das desigualdades e pela crença na educação como possibilidade de transformação social, o que significou “tornar-me professora e apostar na educação inclusiva (Silva, 2021, p.5).

No ano de 2019, assumi a função de assessora pedagógica do programa de correção de fluxo, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), destinado a educandos em distorção de idade-série e em processo de alfabetização, na Divisão Distrital Zona Norte da Semed. Essa experiência possibilitou o contato com realidades sociais que ultrapassavam os muros da escola e aprofundou minha compreensão acerca das políticas públicas educacionais e das múltiplas desigualdades que atravessam os sujeitos historicamente excluídos do processo educacional.

No período de 2021 a 2023, atuei como assessora pedagógica de programas federais, entre eles o Programa Tempo de Aprender, criado pelo Governo Federal, em 2020, com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização em todo o país. Nesse contexto, visando acompanhar o desempenho dos educandos, eram realizadas análises bimestrais dos avanços no desenvolvimento das habilidades e das competências de leitura e de escrita.

Essa experiência possibilitou acompanhar mais de perto o processo de alfabetização em sala de aula, com educandos em distintos níveis de aprendizagem e com diferentes necessidades educacionais e ao mesmo tempo me levou a refletir criticamente sobre programas que prometem melhorar os índices de alfabetização sem, muitas vezes, considerar as múltiplas realidades sociais, culturais e educacionais presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, as reflexões de Vera Maria Candau (2012) contribuem para problematizar políticas e projetos educacionais, ao defender a necessidade de uma educação comprometida com as diferenças, com a inclusão e com a transformação social.

Durante esse processo de acompanhamento e de análise bimestral, era recorrente observar que alguns educandos permaneciam na fase pré-alfabética, sem apresentar avanços significativos em seu processo de aprendizagem. Ao propor planos de ação interventivos para as escolas, percebi que esses alfabetizandos eram, na maioria dos casos, considerados portadores de possíveis transtornos de aprendizagem, mesmo sem laudo ou sem qualquer avaliação especializada que fundamentasse tal compreensão frente às dificuldades de aprendizagem.

Isso dialoga com as reflexões de Patto (2017) acerca desses estereótipos historicamente atribuídos aos educandos que não correspondem às exigências do sistema escolar. Ainda no século XXI, como observado nas escolas municipais de Manaus, existe a permanente associação das dificuldades de aprendizagem a

supostos déficits individuais, o que desconsidera fatores pedagógicos, sociais e institucionais que permeiam o processo educativo. A esse respeito, a autora diz que:

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, de neurofisiologia e de neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros da cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares, e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica (Patto, 2017, p. 89).

O precário desempenho educacional tem sido historicamente traduzido pela expressão *fracasso escolar*, sustentado por análises baseadas em indicadores de qualidade da educação que evidenciam resultados insatisfatórios. Nessa perspectiva, “é crescente a atribuição desse grave problema a causas centradas no aluno, transformando-o em responsável único por sua aprendizagem e, portanto, culpado de sua não aprendizagem” (Moysés; Collares, 2017, p. 44). É necessário, porém, que o foco seja desviado para a instituição escola, para as políticas educacionais, historicamente geradoras da não aprendizagem dos estudantes, pela falta de acesso aos processos educacionais; é necessário recolocar a expressão como fracasso da escola (Collares; Moysés, 2017 *apud* Patto, 1990, p. 43).

Diante desse contexto, proponho problematizar e analisar o Programa Tempo de Aprender enquanto política pública de alfabetização, em sua interface com a educação inclusiva e com os direitos humanos no contexto das escolas municipais de Manaus. Busca-se compreender de que maneira as diretrizes, as concepções e as práticas do Programa se articulam, ou entram em tensão, com os princípios da inclusão, da equidade e da garantia do direito à educação, especialmente no contexto amazônico, marcado por diversidade sociocultural, territorial e histórica.

SEÇÃO 3 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO NA AMAZÔNIA

Nesta seção, analisa-se a relação entre a educação em direitos humanos, a educação inclusiva e o modo como estas dialogam com as concepções e as diretrizes do Programa Tempo de Aprender, considerando as especificidades do contexto amazônico. A discussão contribui para a compreensão do objeto desta pesquisa ao problematizar como as políticas de alfabetização são implementadas nas escolas municipais de Manaus, bem como seus impactos na constituição de práticas pedagógicas inclusivas e no reconhecimento da diversidade sociocultural dos educandos.

3.1 Educação em direitos humanos: fundamentos e concepções (Candau, Freire, ONU)

No Brasil, a EDH é entendida como um processo multidimensional e sistemático que visa a orientar a formação dos sujeitos históricos, considerando seus territórios, suas singularidades e suas possibilidades de emancipação cidadã. Trata-se da afirmação de valores, de atitudes e de práticas sociais que precisam ser vivenciados pela cultura dos direitos humanos, formando uma consciência cidadã com capacidade para desenvolver os níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos, que envolvem processos metodológicos participativos e de construção coletiva. Isso implica “o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e de instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações” (BRASIL, 2008, p. 25).

No âmbito internacional, a discussão sobre direitos humanos iniciou-se após o genocídio imposto pelo nazismo na Segunda Guerra, tendo como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, ratificada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de Viena, em 1993. A partir da Declaração de 1948, desencadeou-se um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e de mecanismos internacionais de direitos humanos. Reflete-se, sobretudo, sobre os processos de violações de direitos dos mais variados grupos sociais; a globalização, da qual se visualizam processos de exclusão desses grupos sociais, as denominadas *minorias sociais*; e a busca pelo reconhecimento da cidadania dos sujeitos históricos.

A temática dos direitos humanos ganha relevância, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970, período de crescentes violências sociais e políticas. Nas décadas de 1980 e 1990, período de redemocratização no Brasil, o debate sobre direitos humanos e formação para a cidadania amplia-se, assim como a proposição pela sociedade civil organizada de ações governamentais no campo das políticas públicas. Temos como marco desse período a Constituição Federal de 1988. A partir dos anos 1990 e 2000, o Brasil passa a ratificar importantes tratados nacionais e internacionais, demarcando, assim, a consolidação dos espaços de participação social, a institucionalização de mecanismos de controle social da política pública e a implementação da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

A partir dos anos 2000, mais especificamente em 2003, com o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), vai-se consolidando uma mobilização global para a EDH, ou seja, uma educação para uma cultura democrática, tendo como referência alguns eixos temáticos: contexto nacional, inclusão, valores de tolerância, solidariedade, sustentabilidade e pluralidade.

A Região Norte do Brasil, notadamente marcada por sua vasta diversidade étnico-cultural e socioambiental, configura-se como lócus estratégico para a problematização contemporânea dos direitos humanos no contexto nacional. A partir da promulgação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003, observa-se uma ampliação das discussões em torno da necessidade de práticas educativas que incorporem as especificidades históricas e culturais da Amazônia. Nesse cenário, a educação em direitos humanos consolida-se como instrumento fundamental para a promoção da inclusão social, da valorização da diversidade e da mitigação das desigualdades estruturais que historicamente permeiam a região.

Nesse sentido, este estudo parte da histórica marginalização dos povos tradicionais na Região Norte do Brasil, refletindo sobre a educação como instrumento de resistência e de transformação social, visto que o contexto amazônico continua permeado por conflitos agrários, degradação ambiental e violências estruturais, o que evidencia a necessidade de políticas públicas intersetoriais que integrem o respeito aos direitos humanos à proteção dos ecossistemas. Refletir sobre direitos humanos e educação na Amazônia, na contemporaneidade, implica reconhecer as múltiplas resistências e lutas protagonizadas pelos povos tradicionais, bem como a urgência da consolidação de políticas educacionais que promovam a justiça socioambiental e a

efetivação da dignidade humana.

Diante desse cenário, as abordagens interculturais críticas deste estudo contribuem para a desestabilização do modelo hegemônico de educação e favorecem a emancipação social dos sujeitos amazônicos por meio de processos educativos embasados na EDH, articulados, de modo independente, a princípios de sustentabilidade, de equidade social e de reconhecimento dos direitos territoriais dos povos tradicionais. Por outro lado, a implementação de práticas educativas orientadas pelos princípios da equidade, da sustentabilidade e do pluralismo cultural é condição *sine qua non* para a construção de uma cultura democrática substantiva, capaz de ressignificar as relações sociais na Região Norte e de contribuir para a conformação de um projeto de sociedade pautado pelos direitos humanos.

Dialogar sobre direitos humanos na Região Norte requer saber que nem sempre essas terras fizeram parte do Brasil. Pela colonização europeia, esse lugar passou cerca de 200 anos submisso a Portugal e, ao ser incorporado ao Brasil, os povos foram violentamente inviabilizados, despojados dos recursos naturais e dos saberes tradicionais. “Desqualificar os saberes dos povos oprimidos pela colonização implica também a desumanização destes sujeitos [...], expropriados de seus próprios saberes pelo epistemicídio característico do projeto de modernidade” (Souza, 2000, p.16). Segue-se a ideia de que nessas terras havia um vazio populacional, “como se aqui fosse uma terra sem gente, que deveria ser desenvolvida de fora para dentro por grandes projetos de mineração, agricultura, exploração madeireira” (Silva, 2024, p. 4), o que ocasionou um fluxo migratório intenso que envolveu outras regiões e até outros países e culminou em uma diversidade de grupos populacionais que caracterizam os povos amazônicos, de modo que se formaram comunidades pluriétnicas e pluriculturais.

Os direitos humanos, idealizados universalmente para proteger, sobretudo, a dignidade humana, combatendo toda e qualquer forma de violação, enfraquecem-se frente às inúmeras situações sociais vivenciadas, especialmente as dos grupos mais vulneráveis, configurando múltiplas formas de violações, resultantes de fatores como desigualdade social, impunidade, corrupção, discriminação e descrença nesses direitos oficialmente reconhecidos pela legislação e pelas políticas públicas. É importante citar que todas essas mazelas sociais são reproduzidas por nós. Mas quem somos? Somos humanos, desumanos, desalmados?

Nessa perspectiva, é necessário compreender que tais situações não se

produzem de maneira isolada ou desvinculada das relações sociais. Ao contrário, são construídas e reproduzidas historicamente nas práticas, nas instituições e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Isso significa reconhecer que as mazelas sociais não são produzidas por um “outro” distante, mas sim se reproduzem nas ações e nas omissões daqueles que integram a própria sociedade. Somos, portanto, sujeitos que participam da construção da realidade social e, consciente ou inconscientemente, podemos contribuir tanto para a reprodução das desigualdades quanto para a sua superação.

Essa compreensão nos conduz a uma reflexão necessária: quem somos diante das violações de direitos que atravessam a sociedade? Somos sujeitos capazes de reconhecer a dignidade do outro e de lutar pela garantia de seus direitos ou, contraditoriamente, contribuímos para a reprodução de práticas que desumanizam e excluem? A questão não se restringe a uma dimensão individual ou moral, mas remete às condições históricas, sociais e políticas que produzem e naturalizam determinadas formas de desigualdade. Assumir uma perspectiva crítica implica, portanto, ultrapassar a constatação das violações e buscar compreender suas determinações, seus mecanismos de reprodução e as possibilidades de transformação dessa realidade.

Paulo Freire (1974) reconhece a desumanização para além de um fator ontológico; ele a considera como uma realidade histórica. A partir desse doloroso reconhecimento, as inquietações seguem em torno da humanização. Por sua vez, a desumanização, sendo uma vocação dos homens distorcida pela ideia do “ser mais”, consolida-se pela injustiça, pela exploração, pela opressão, pela violência; e, por esse viés de negação, sobressai o desejo de liberdade pela luta em favor da recuperação de sua humanidade negada.

Diante disso, o autor considera a desumanização como uma distorção histórica, e não como uma vocação histórica; e é por essa vocação que a luta pela humanização ganha significação em prol da desalienação, do trabalho livre, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si. “Humanizar, segundo seu ponto de vista, é romper com a ideia de ser mais, de buscar mais” (Freire, 1974, p. 64), libertando a si e aos oprimidos, negando, sobretudo, aquilo de que historicamente fomos constituídos, e esta é a grande tarefa humanística e histórica.

Ao voltarmos os olhos para a nossa construção histórica, percebemos que somos o resultado de um longo período de violação da vida — como a escravidão —, de uma política oligárquica e patrimonial e de um sistema de ensino autoritário, elitista, com interesses voltados para a moral privada, menosprezando a ética pública. (Benevides, 2003, p.310)

Somos totalmente envolvidos com o consumismo exacerbado, sucumbidos por uma falsa modernidade, e isso tem gerado inúmeras situações que emergem das realidades sociais, sobretudo as dos grupos mais vulneráveis, o que configura múltiplas formas de violações, resultantes de fatores como desigualdade social, impunidade, corrupção, discriminação e descrença nos direitos oficialmente reconhecidos.

Para Candau (2012), esses dilemas podem ser desconstruídos a partir da construção de uma cultura dos direitos humanos:

Cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais (Candau, 2012, p. 724).

A centralidade da educação como instrumento para a promoção de uma cultura em direitos humanos ressalta a necessidade de processos educativos que transcendam a mera normatividade e dialoguem com as realidades concretas vivenciadas por diferentes grupos sociais. Assumindo um papel crucial, esses processos não estão apenas vinculados à escolarização formal, mas também se estendem aos diferentes âmbitos sociais, o que promove práticas que integram valores éticos, políticos e culturais.

3.2 Amazônia como território pluriétnico: diversidade e desigualdades

Diferentemente das outras regiões brasileiras, a Região Norte tem um jeito peculiar de ser. Nela vivem “mais de 180 etnias, além dos povos isolados ou de recente contato, representando [...] 31,3% de quilombolas residindo em territórios delimitados” (Silva, 2024, p. 8), culturas caboclas que costumam viver nas comunidades à beira dos rios e inúmeras culturas urbanas que se configuram aos modos de vida amazônica. Essa complexidade representa saberes, experiências e conhecimentos que exibem distintas formas de coexistência que nem sempre foram

respeitadas.

Ao longo dos séculos, as violações humanas e ambientais nessa região têm sido permanentes, sobretudo a predatória exploração dos recursos naturais, que interfere na sobrevivência mundial por causar danos ao bioma Amazônia e, diretamente, às populações tradicionais amazônicas que necessitam desses recursos para sobreviver. Isso ocasiona secas e cheias severas nos rios, desmatamento e queimadas criminosas, poluindo consideravelmente o ar. Além disso, “os garimpos, a pesca e a caça ilegais, as invasões às terras indígenas, a desassistência pelas políticas públicas são sintomas do genocídio dos povos indígenas” (Silva, 2024, p. 2).

O mais agravante é o que Silva aponta em relação ao desmonte da política de proteção:

O contexto geral de ataques aos territórios, lideranças, ativistas e comunidades indígenas intensificado nos últimos cinco anos está relacionado a uma série de medidas tomadas pelos poderes Executivo e Legislativo, que favoreceram a exploração e a invasão das terras indígenas e promoveram o desmonte das políticas de proteção constitucional dos povos indígenas, o que pode ser constatado no crescimento dos garimpos ilegais, assassinato de indígenas e mortes por causas evitáveis (2024, p.2).

Como dito, os poderes são coniventes com essas situações de exploração, o que nos leva a pensar que, nessas terras, os direitos humanos são invisibilizados, ou seja, não fazem a diferença, são inexistentes, sucumbidos pelo *ser mais*, e deixamos de lado o *ser para si, para o outro, para nós*. Por isso, refletir sobre a educação em direitos humanos nessa região se faz necessário para que as explorações, as violações e as atitudes desumanas se tornem visíveis e para que possam despertar o desejo de contraposição, transpondo o desejo de transformação e gerando respeito e justiça social. Isso só é possível por meio da educação, que tem como protagonista o professor amazônico, com foco na formação, que deve conter, necessariamente, “o conhecimento sobre raça, sobre privilégios; e por que não incluir o conhecimento sobre antropologia?, ou seja, formar o professor amazônico com estudos sobre as relações entre as pessoas nas escolas; ou, mais especificamente, no interior da sala de aula” (Angra, 2010, p. 43).

Diante desse cenário, uma cultura em direitos humanos na Região Norte do Brasil exige confluenciar os espaços formativos para o engajamento crítico dos sujeitos, o que aponta para o fato de que a formação em direitos humanos não pode se limitar à transmissão normativa de valores universais, mas sim deve, antes,

assumir-se como prática de reconhecimento mútuo e de diálogo intercultural. Essa perspectiva é especialmente relevante em contextos marcados pela colonialidade do saber e do poder, nos quais a negação das epistemologias indígenas, quilombolas e ribeirinhas ainda se faz presente.

A experiência amazônica evidencia que a EDH, para ser efetiva, necessita operar a partir de uma lógica contra-hegemônica, desconstruindo paradigmas eurocêntricos e promovendo uma práxis enraizada nas dinâmicas locais. Para Freire (1987), toda prática educativa autêntica implica, necessariamente, a transformação da realidade, e não a sua reprodução passiva. Assim, iniciativas como a Rede de Educação em Direitos Humanos (REDH), desenvolvida pela Universidade Federal do Pará (UFPA), constituem exemplos de como o ensino, a pesquisa e a extensão universitária podem ser articulados para a produção de saberes comprometidos com a transformação social. Ao promover a formação continuada de educadores da rede básica de ensino, com enfoque na realidade amazônica, a REDH busca fortalecer práticas pedagógicas que respeitem os direitos culturais, territoriais e ambientais dos povos tradicionais.

No Amapá, programas da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e do Instituto Federal do Amapá (IFAP) reforçam essa perspectiva ao direcionarem suas ações extensionistas à formação de grupos socialmente vulnerabilizados, como mulheres negras, indígenas, quilombolas e comunidades LGBTQIA+. Nessas iniciativas, a educação em direitos humanos assume uma função emancipatória, não apenas ampliando a consciência crítica dos sujeitos sobre suas condições históricas de opressão, mas também incentivando práticas de resistência e de protagonismo político.

Ainda nesse cenário, destaca-se o trabalho desenvolvido pela Rede Eclesial Pan-Amazônica (REPAM), que atua na formação de agentes sociais e lideranças comunitárias para a defesa dos direitos humanos e ambientais na Pan-Amazônia. As Escolas de Formação promovidas pela REPAM configuram-se como espaços de fortalecimento da capacidade de incidência política das comunidades tradicionais, sobretudo em contextos de violações sistemáticas de direitos. Como aponta Catherine Walsh (2009), práticas educativas decoloniais são fundamentais para a construção de novos horizontes de emancipação, pois permitem a emergência de epistemologias insurgentes capazes de confrontar as lógicas de dominação colonial moderna. Assim, essas experiências formativas evidenciam que a luta pelos direitos

humanos na Amazônia não pode ser dissociada da luta pela justiça socioambiental.

3.3 Educação inclusiva: entre o direito e a realidade

Os caminhos para a construção de uma educação inclusiva emancipatória demandam uma profunda mudança cultural, capaz de ultrapassar adequações legais e estruturais para alcançar transformações nas concepções que historicamente sustentam práticas de exclusão. Trata-se de um processo que exige a revisão de valores, de crenças e de atitudes enraizadas nas relações sociais e educacionais. Como afirma Benevides (2003, p. 310), trata-se de “uma necessidade radical de mudança [...] que possa realmente mexer com o que está mais enraizado nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos e discriminações, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença”.

Nesse sentido, a educação inclusiva deve ser compreendida como expressão concreta da educação em direitos humanos, uma vez que ambas compartilham o compromisso ético e político com a dignidade humana, com a justiça social, com a equidade e com o reconhecimento da diversidade. A inclusão não se restringe ao acesso dos estudantes à escola, mas sim pressupõe assegurar sua participação, sua aprendizagem, sua permanência e seu desenvolvimento em ambientes educacionais que reconheçam as diferenças como elementos constitutivos da prática pedagógica.

Essa compreensão resulta de um processo histórico de transformações nas políticas educacionais brasileiras. Conforme analisa Kassir (2011), a constituição da Educação Especial foi marcada pela passagem de modelos assistencialistas e segregadores para uma perspectiva fundamentada no direito à educação e na construção de sistemas educacionais inclusivos. Entretanto essa trajetória foi permeada por disputas políticas, institucionais e conceituais que demonstram que a inclusão não se efetiva apenas pela promulgação de leis, mas também depende da reorganização das culturas escolares, das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos.

Sob essa perspectiva, a educação inclusiva representa uma mudança paradigmática ao deslocar o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a participação dos estudantes. Assim, a responsabilidade pela inclusão deixa de recair exclusivamente sobre o indivíduo e passa a constituir um compromisso coletivo da

escola, dos sistemas educacionais e da sociedade, reafirmando a educação como direito humano fundamental (Kassar, 2011).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a EDH apresentada nesta seção, pois reconhecer o direito à educação significa reconhecer que todas as pessoas possuem igual dignidade e devem encontrar na escola condições efetivas para aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades. No contexto amazônico, esse desafio assume contornos ainda mais complexos, uma vez que as desigualdades educacionais atingem, simultaneamente, pessoas com deficiência, povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populações do campo e demais grupos historicamente invisibilizados pelas políticas públicas.

A construção de uma cultura política fundamentada no respeito aos direitos humanos exige processos educativos comprometidos com a superação das desigualdades, do preconceito e da exclusão. Trata-se de compreender a educação como prática permanente de transformação social, capaz de fortalecer valores democráticos, solidariedade, participação cidadã e reconhecimento da diversidade.

Na imensa diversidade que caracteriza a Amazônia, Rosas (2020, p. 115) afirma que “não há varinha mágica, não há soluções mirabolantes; o que há são esboços de uma práxis que precisa ser construída a partir de compromissos ético-políticos em prol das pessoas que têm sua dignidade negada, que têm sua humanidade subtraída, por processos perversos de exploração e de espoliação”. Assim, a práxis educativa – fundamentada na EDH – deve superar abordagens meramente normativas e assumir caráter crítico, humanista e transformador, capaz de ressignificar os direitos humanos a partir das experiências concretas vividas pelos povos amazônicos.

Nessa direção, Oliveira (2020, p. 204) evidencia que um dos maiores desafios consiste em romper com a cultura do silêncio, que historicamente nega os saberes, as identidades e os modos de vida dos povos amazônicos. Para o autor, é necessário enfrentar todas as formas de exploração, de preconceito e de violação dos direitos humanos, promovendo uma educação comprometida com a liberdade, com o respeito à pluralidade e com a transformação coletiva da realidade.

A partir da perspectiva de Freire (1987), a educação constitui um processo permanente de emancipação humana, cujo objetivo ultrapassa a transmissão de conteúdos para promover a formação da consciência crítica, da autonomia intelectual e da participação democrática. No contexto amazônico, essa perspectiva assume

importância singular diante da permanência de relações coloniais que silenciam culturas, invisibilizam saberes e dificultam o reconhecimento das identidades dos povos tradicionais.

Esse silenciamento configura aquilo que diversos autores denominam de *epistemicídio*, entendido como a destruição sistemática dos conhecimentos produzidos por povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais. Sustentado pela colonialidade do saber, esse processo desqualifica epistemologias não eurocêntricas e compromete a valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, a educação em direitos humanos assume papel estratégico ao promover o reconhecimento da pluralidade epistemológica, da justiça cognitiva e do direito dos povos amazônicos à produção, à preservação e à valorização de seus próprios saberes.

Assim, conforme propõe Freire (1987), a educação para a liberdade deve constituir-se como prática dialógica, crítica e transformadora, comprometida com a construção coletiva de uma sociedade democrática. No contexto amazônico, isso significa fortalecer práticas pedagógicas interculturais que promovam o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo a diversidade como princípio educativo e enfrentando as desigualdades produzidas pela colonialidade.

Sob essa perspectiva, a inclusão não pode ser reduzida ao cumprimento de dispositivos legais ou à oferta de serviços especializados. Como destaca Kassab (2011), sua consolidação depende da articulação entre políticas públicas, formação crítica dos professores, reorganização curricular e transformação das culturas escolares. A escola inclusiva constitui-se, portanto, como espaço privilegiado de efetivação dos direitos humanos, ao reconhecer cada sujeito em sua singularidade, ao combater todas as formas de discriminação e ao assegurar condições de acesso, de participação, de aprendizagem e de permanência. Na Amazônia, esse compromisso exige ainda o reconhecimento das especificidades culturais, territoriais e socioambientais que atravessam os processos educativos, reafirmando a inclusão como condição indispensável para a construção de uma educação democrática, intercultural e socialmente comprometida.

3.4 Colonialidade, epistemicídio e resistências

A compreensão da educação na Amazônia, sob a perspectiva dos direitos

humanos, exige reconhecer que as desigualdades educacionais contemporâneas são resultados de um longo processo histórico de colonização que estruturou relações assimétricas de poder, de conhecimento e de existência. Nesse contexto, o conceito de *colonialidade do poder*, desenvolvido por Quijano (2005), constitui uma importante categoria analítica para compreender a permanência das estruturas coloniais nas sociedades latino-americanas, mesmo após o fim do colonialismo formal. Para o autor, a colonialidade estabelece classificações sociais baseadas em critérios raciais, culturais e epistêmicos que naturalizam desigualdades e legitimam a supremacia dos conhecimentos produzidos pela racionalidade eurocêntrica em detrimento dos saberes construídos pelos povos historicamente subalternizados.

Na Amazônia, essa lógica manifesta-se na invisibilização das epistemologias indígenas, quilombolas, ribeirinhas, caboclas e de outros povos tradicionais, frequentemente consideradas inferiores ou incompatíveis com os modelos científicos hegemônicos. Como consequência, a escola e a universidade passaram a reproduzir currículos, práticas pedagógicas e processos formativos centrados em referenciais externos à realidade amazônica, desconsiderando a diversidade cultural, territorial e linguística que caracteriza a região. Dessa forma, a educação constituiu-se, historicamente, tanto como instrumento de reprodução da colonialidade quanto como espaço potencial para sua problematização e para sua superação.

Nesse cenário, a EDH apresenta-se como estratégia fundamental para o enfrentamento dessas desigualdades. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2008) compreende a educação como processo permanente de formação ética, política e cidadã, orientado pela promoção da dignidade humana, da democracia, da justiça social e do reconhecimento das diferenças. Em consonância com esse documento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma que o direito à educação pressupõe a eliminação das barreiras que impedem o acesso, a participação, a aprendizagem e a permanência dos estudantes, deslocando o foco das limitações individuais para as responsabilidades institucionais e sociais na construção de sistemas educacionais inclusivos.

Ao analisar esse processo, Kassar (2011) demonstra que a educação inclusiva representa uma mudança paradigmática nas políticas educacionais brasileiras, ao superar modelos assistencialistas e segregadores e ao reconhecer a diversidade como princípio estruturante da escola democrática. Entretanto a autora ressalta que a

efetivação dessa política depende da reorganização das culturas escolares, dos currículos, das práticas pedagógicas e da formação docente, o que evidencia que a inclusão não se resume ao acesso à escola, mas sim implica transformar as condições concretas de participação e de aprendizagem de todos os educandos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Candau (2016), para quem o cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado de produção de práticas interculturais críticas. A autora argumenta que a interculturalidade ultrapassa o simples reconhecimento da diversidade cultural e exige o enfrentamento das relações de poder que produzem desigualdades, discriminações e exclusões. Desse modo, a escola deve constituir-se como espaço democrático de diálogo entre diferentes culturas, saberes e experiências, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a construção da justiça social. No contexto amazônico, essa perspectiva revela-se particularmente relevante, considerando a pluralidade de povos, territórios, línguas e formas de produção do conhecimento que coexistem na região.

A educação, nessa perspectiva, aproxima-se da concepção freiriana de prática da liberdade. Para Freire (1987), o processo educativo deve possibilitar que homens e mulheres desenvolvam consciência crítica acerca das estruturas sociais que produzem opressão, tornando-se sujeitos ativos da transformação da realidade. A educação não consiste na transmissão mecânica de conteúdos, mas sim na construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo, da problematização e da participação democrática. Na Amazônia, essa perspectiva significa reconhecer indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caboclos e demais povos tradicionais como sujeitos históricos e produtores legítimos de conhecimentos, rompendo com práticas pedagógicas fundamentadas na homogeneização cultural.

Como possibilidade de enfrentamento dessas estruturas engessadas, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como projeto político e pedagógico voltado à superação da colonialidade. Diferentemente das abordagens multiculturais que se limitam ao reconhecimento da diversidade, a interculturalidade crítica questiona as relações desiguais de poder que produzem exclusão e subalternização, defendendo processos educativos fundamentados no diálogo horizontal entre diferentes epistemologias.

As experiências de resistência construídas pelos povos amazônicos evidenciam que a defesa dos territórios, das línguas, das identidades culturais e dos

modos próprios de existência constitui também uma luta pela efetivação dos direitos humanos. Nessa direção, a escola deixa de ocupar um papel meramente reprodutor das desigualdades para constituir-se como espaço de valorização da diversidade, do fortalecimento das identidades coletivas e da construção de práticas pedagógicas interculturais e emancipatórias.

Por essa razão, a formação de professores assume papel estratégico na consolidação de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a inclusão e com a interculturalidade. Os processos formativos precisam preparar docentes para atuar em contextos marcados pela diversidade étnica, cultural, linguística e territorial da Amazônia, articulando conhecimentos científicos, saberes tradicionais, educação inclusiva, sustentabilidade socioambiental e práticas interculturais críticas. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de formar educadores capazes de problematizar desigualdades históricas, reconhecer diferentes epistemologias e construir práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do conhecimento e com a efetivação dos direitos humanos.

Assim, compreender a educação amazônica a partir das categorias de colonialidade, do epistemicídio e das resistências implica reconhecer que a efetivação dos direitos humanos depende da construção de uma educação decolonial, intercultural e inclusiva, capaz de valorizar os conhecimentos produzidos pelos povos amazônicos, de fortalecer sua participação nos processos educativos e de contribuir para a transformação das estruturas históricas de exclusão que ainda marcam a região. Dessa maneira, a educação afirma-se não apenas como um direito fundamental, mas também como um instrumento de emancipação, de justiça social e de reconhecimento da pluralidade de saberes que constitui a Amazônia.

SEÇÃO 4 – POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E O PROGRAMA TEMPO DE APRENDER

Nesta quarta seção, discutiremos as políticas de alfabetização no Brasil a partir de uma análise histórica na busca por compreender criticamente a Política Nacional de Alfabetização como expressão de um projeto político-educacional específico, cujos limites e possibilidades são examinados à luz da defesa de uma alfabetização socialmente referenciada, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos. Nesse percurso, teceremos também uma crítica ao Programa Tempo de Aprender, considerando que, embora sua estrutura apresente aparente robustez organizacional e objetivos formalmente consistentes, sua efetividade depende da superação de limites epistemológicos, políticos e pedagógicos e de reducionismos tecnicistas, em favor de uma prática plural, situada e socialmente referenciada, comprometida com a formação humana integral e com a democratização do direito de aprender.

4.1 Breve histórico das políticas de alfabetização no Brasil (PTA, contexto histórico)

A alfabetização ocupa lugar central nas políticas educacionais brasileiras, constituindo-se como direito fundamental e condição indispensável para o exercício da cidadania e para a inserção crítica dos sujeitos na cultura escrita. Ao longo da história da educação no Brasil, diferentes políticas públicas foram formuladas com o objetivo de enfrentar os desafios relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, que refletiram distintas concepções teóricas, metodológicas e políticas acerca do processo alfabetizador. Nesse cenário, a instituição da Política Nacional de Alfabetização, em 2019, e a implementação do Programa Tempo de Aprender, em 2020, representam marcos recentes de reconfiguração das políticas voltadas à alfabetização, ao introduzirem novas diretrizes fundamentadas na ciência cognitiva da leitura e na perspectiva das chamadas evidências científicas.

Diante disso, esta seção tem por objetivo discutir o percurso histórico das políticas de alfabetização no Brasil, situando o Programa Tempo de Aprender no contexto das disputas epistemológicas e pedagógicas que atravessam o campo da alfabetização. Para tanto, analisa-se sua estrutura, seus objetivos, seus eixos formativos e suas concepções de alfabetização, buscando evidenciar seus limites,

suas contradições e suas implicações para a prática pedagógica. A análise proposta parte do entendimento de que as políticas públicas de alfabetização não são neutras, mas sim expressam projetos de formação humana e concepções específicas sobre ensino, aprendizagem e função social da escola.

4.2 Breve histórico das políticas de alfabetização no Brasil (PNAIC, contexto histórico)

A trajetória histórica da alfabetização no Brasil é marcada por tensões, por discontinuidades e por disputas político-ideológicas que evidenciam as contradições constitutivas do processo educacional brasileiro. Embora a educação tenha sido progressivamente reconhecida como direito social fundamental, sua efetivação esteve historicamente condicionada a projetos de sociedade que, muitas vezes, restringiram o acesso ao conhecimento escolar às classes socialmente privilegiadas.

Nesse contexto, a construção de uma educação pública, democrática, laica e social revela-se como resultado de lutas históricas em torno da universalização do direito à aprendizagem e da garantia da alfabetização como condição basilar para o exercício da cidadania.

Diante dessa compreensão, faz-se oportuno entender que a educação, por muitos anos, foi negligenciada e ficou à margem das preocupações sociais e políticas. Assim, ao analisar iniciativas atuais, é perceptível quanto ainda carregamos marcas desse passado, o que torna fundamental problematizar e discutir continuamente os rumos das políticas educacionais no país.

Conforme assinala Saviani (2013), a constituição de um sistema educacional nacional no Brasil permaneceu, por longo período, circunscrita ao plano das formulações teóricas e normativas, sem que houvesse a correspondente materialização de condições objetivas para sua implementação. Para o autor, a efetivação de um sistema educacional exige investimentos estruturais consistentes, que envolvem recursos financeiros, condições materiais adequadas, valorização docente e políticas pedagógicas articuladas. A ausência histórica desses elementos contribuiu para a persistência de problemas estruturais, tais como elevadas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, evasão escolar, reprovação, distorção idade-série e precariedade das condições de ensino.

No que concerne à constituição histórica do conceito, o termo *alfabetização*

passou a ser empregado de forma sistemática a partir da década de 1920, momento em que o processo de escolarização primária passou a ser progressivamente institucionalizado no país (Mortatti, 2019). A partir de então, alfabetizar passou a ser compreendido não apenas como ensinar o domínio do código escrito, mas também como parte de um projeto civilizatório vinculado à formação social e política da população.

A relação entre educação e ordenamento jurídico sempre foi central na história das políticas educacionais brasileiras. Como destaca Saviani (2013, p. 169), consolidou-se historicamente a tensão entre “[...] a reforma educativa como base da reforma política; e a reforma política como indutora da reforma educativa [...]”, evidenciando que as mudanças educacionais estão intrinsecamente vinculadas às disputas pelo projeto de Estado e de sociedade.

Na década de 1930, em meio ao processo de centralização político-administrativa do Estado brasileiro, a alfabetização passou a ser incorporada como pauta estratégica para o desenvolvimento nacional. Nesse período, a ampla exclusão educacional da população impulsionou iniciativas voltadas à articulação entre os entes federativos, buscando conferir maior organicidade às ações educacionais (Iwasse *et al.*, 2024). Destaca-se, nesse cenário, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, documento que representou marco importante na defesa da escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

Segundo Iwasse (2018), o Manifesto extrapolou a dimensão administrativa ao propor novas concepções sobre organização escolar, currículo e práticas pedagógicas. Contudo, como observa Mortatti (2010), esse período também foi marcado por intensas disputas entre concepções tradicionais e renovadoras de ensino, especialmente no campo da alfabetização, configurando um cenário de disputas metodológicas e políticas que repercutem até a contemporaneidade.

O processo de democratização do acesso à educação básica ocorreu de forma lenta e desigual. A ampliação da matrícula escolar, intensificada a partir da década de 1950, possibilitou o ingresso das classes populares na escola pública; entretanto tal expansão não foi acompanhada pela criação de condições adequadas de permanência e de aprendizagem. Esse descompasso contribuiu para a consolidação do fenômeno historicamente denominado *fracasso escolar*. Como advertia Anísio Teixeira, não bastava reduzir as taxas relativas de analfabetismo; fazia-se necessária sua redução efetiva em números absolutos, o que exigia políticas estruturantes e

permanentes.

Ainda no contexto desenvolvimentista, destaca-se a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, instituída em 1958, cujo objetivo consistia em aperfeiçoar o ensino primário e experimentar metodologias voltadas à superação do analfabetismo (Brasil, 1959). Embora representasse importante iniciativa, a campanha esteve inserida em uma lógica tecnicista e centralizadora.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) consolidou juridicamente o reconhecimento da educação como responsabilidade estatal. Nesse período, emergiram experiências inovadoras no campo da alfabetização de jovens e adultos, especialmente aquelas desenvolvidas por Paulo Freire, cujas propostas se fundamentavam em uma concepção crítica, dialógica e emancipatória da educação. Para Saviani (2010), a perspectiva freireana compreende o sujeito como ser histórico e relacional, capaz de construir criticamente sua existência em comunhão com os outros.

Todavia, com o advento do Regime Militar, tais experiências foram interrompidas e substituídas por programas alinhados à racionalidade instrumental do Estado autoritário. Nesse contexto, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, cuja proposta, embora amplamente difundida, foi alvo de críticas por sua abordagem tecnicista, despolitizada e limitada quanto à formação crítica dos sujeitos.

Nas décadas seguintes, especialmente entre os anos 1970 e 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a sofrer influência crescente de organismos multilaterais, como a UNESCO. Conferências internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e o Fórum Mundial de Educação, em Dacar, no ano 2000, estabeleceram compromissos globais voltados à universalização da alfabetização e à melhoria da qualidade educacional.

No cenário nacional, sob o governo Collor, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), por meio do Decreto nº 99.519/1990. Embora discursivamente comprometido com a superação do analfabetismo, o programa apresentou alcance limitado e pouca efetividade na garantia do direito à aprendizagem.

A partir dos anos 2000, observa-se maior institucionalização das políticas de alfabetização, articuladas à formação docente e aos sistemas de avaliação. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foram implementadas ações como o Pró-

Letramento, em 2005, e a Provinha Brasil, instituída em 2007, ambas voltadas ao fortalecimento da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais iniciativas evidenciaram avanços na formulação de políticas de formação continuada, embora ainda condicionadas a desafios relacionados à valorização profissional e às condições concretas de trabalho docente (Anjos; Ribeiro, 2024).

Nesse contexto, em 2012, foi instituído o PNAIC, por meio da Portaria nº 867, configurando-se como uma das mais abrangentes políticas nacionais voltadas à alfabetização. O programa estabeleceu o compromisso federativo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, articulando formação continuada de professores, distribuição de materiais pedagógicos, gestão educacional e avaliação externa.

Como instrumento avaliativo do PNAIC, foi criada, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização, destinada a aferir os níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática. Os resultados iniciais revelaram importantes fragilidades: segundo dados oficiais, em 2014 apenas cerca de 10% dos estudantes alcançaram os níveis mais elevados de proficiência em leitura, percentual que subiu para 13% em 2016, o que indicou avanços modestos diante da magnitude do desafio.

Esses dados evidenciam que as políticas de alfabetização, embora fundamentais, não produzem efeitos homogêneos nem imediatos, sobretudo quando desarticuladas de investimentos estruturais mais amplos. Como argumenta Marcílio (2016), a história da alfabetização no Brasil caracteriza-se por avanços lentos e descontínuos, frequentemente marcados pela importação verticalizada de modelos pedagógicos e pela descontinuidade administrativa entre governos.

Assim, a análise histórica das políticas de alfabetização no Brasil revela que a garantia do direito de aprender a ler e a escrever permanece como desafio estrutural. Trata-se de uma agenda que exige políticas públicas contínuas, socialmente referenciadas e comprometidas com a equidade educacional. Nesse sentido, compreender o PNAIC em sua historicidade permite situá-lo não como iniciativa isolada, mas sim como expressão de um longo percurso de disputas, de avanços e de contradições que atravessam a construção do direito à alfabetização no país.

4.3 Política Nacional de Alfabetização (PNA): concepções e diretrizes

A alfabetização constitui um dos pilares estruturantes da Educação Básica e configura-se como direito fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a participação crítica na vida social. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à alfabetização assumem papel estratégico na formulação de diretrizes, de programas e de ações capazes de assegurar o acesso à aprendizagem da leitura e da escrita em suas múltiplas dimensões. Conforme assinala Teixeira (2002, p. 2), políticas públicas são compreendidas como “diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade”, explicitadas em documentos normativos que orientam a ação estatal.

É nesse contexto que se insere a PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, durante o governo de Jair Bolsonaro. Apresentada como política de Estado voltada à Educação Básica, ela propõe programas e ações direcionados à alfabetização, abrangendo estudantes, professores, gestores e famílias, com prioridade para crianças da primeira infância e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Entre seus objetivos, destaca-se o cumprimento das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação, especialmente a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo absoluto e funcional (Brasil, 2019).

Entretanto a formulação da PNA suscitou intensos debates acadêmicos e políticos, sobretudo no que se refere às concepções teórico-metodológicas que a fundamentam, à sua relação com a produção científica brasileira na área e às tensões que estabelece com políticas anteriores, especialmente aquelas orientadas pela articulação entre alfabetização e letramento.

A instituição da PNA ocorreu em um contexto histórico marcado por reformas educacionais vinculadas ao avanço de políticas neoliberais e ao tensionamento entre a ampliação dos direitos sociais conquistados pela Constituição Federal de 1988 e processos de retração desses mesmos direitos. Como observa Mortatti (2019, p. 28), esse cenário representa um movimento que tensiona “[...] preceitos esses constitucionais, com a ampla mobilização democrática em torno da defesa da Educação Básica e superior pública e gratuita”.

Sob o respaldo constitucional e legal da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e da Lei nº 13.005/2014 (PNE), a PNA foi instituída com a

finalidade de implementar “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” (Brasil, 2019).

A defesa oficial da política foi ancorada no argumento de que “não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação” (Weintraub, 2019, p. 5). Nessa perspectiva, a PNA estabelece, em seu Art. 4º, objetivos voltados à elevação da qualidade do ensino, ao fortalecimento da literacia e da numeracia, à promoção da cidadania e à divulgação do conhecimento científico sobre alfabetização (Brasil, 2019).

A elaboração da política contou com um grupo técnico composto por representantes da Secretaria de Alfabetização, Secretaria de Educação Básica, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, entre outros órgãos (Brasil, 2019). Sua base epistemológica sustenta-se no paradigma das chamadas “evidências científicas”, segundo as quais as práticas educacionais devem ser orientadas pela literatura científica nacional e internacional e pelos resultados empiricamente demonstrados como eficazes (Brasil, 2019).

Todavia é justamente nesse ponto que se concentram as principais críticas à política. Segundo Viana *et al.* (2022), as epistemologias legitimadas pela PNA não dialogam suficientemente com as especificidades das múltiplas realidades educacionais brasileiras, especialmente as vivenciadas por escolas periféricas, indígenas, quilombolas e do campo. Ao transpor referenciais internacionais para o contexto nacional, a política tende a desconsiderar a pluralidade sociocultural que caracteriza os diversos “Brasis”.

Nessa direção, Macedo (2020) argumenta que a PNA reproduz modelos educacionais importados de países centrais, como Estados Unidos e Reino Unido, fundamentando-se em uma perspectiva positivista de alfabetização baseada em evidências, sem considerar que tais países dispõem de condições estruturais substancialmente distintas, como investimento robusto em bibliotecas, escolas equipadas e educação em tempo integral.

Além disso, o autor sustenta que a PNA interrompe um percurso histórico de pesquisas brasileiras voltadas à cultura escrita e desconsidera contribuições acumuladas por políticas anteriores, como o PNAIC e o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Nesse sentido, cria-se a impressão de que as políticas precedentes não estavam fundamentadas cientificamente, invisibilizando décadas de produção acadêmica nacional.

Outro aspecto amplamente questionado refere-se à centralidade atribuída ao método fônico. Para Cardoso (2020), ao indicar uma única abordagem metodológica para a alfabetização, o Ministério da Educação compromete a autonomia pedagógica de professores e de redes de ensino e fere o princípio da pluralidade metodológica previsto na legislação educacional brasileira.

Essa crítica encontra respaldo nas contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984), cujos estudos demonstram que a aprendizagem da escrita envolve processos complexos de construção conceitual, não podendo ser reduzida a etapas mecânicas e previamente determinadas. Embora reconheçam a relevância da consciência fonológica, tais autoras defendem que a alfabetização exige a compreensão ativa do sistema de escrita pela criança.

Hernandes (2021) amplia esse debate ao observar que a própria noção de alfabetização permanece em disputa conceitual. O autor destaca que o termo “literacia”, recorrente no texto da PNA, sinaliza uma tentativa de redefinir o campo conceitual da alfabetização, deslocando-o das formulações brasileiras historicamente articuladas ao conceito de letramento.

Para o autor, a crise da alfabetização no país não decorre exclusivamente da ausência de marcos normativos, mas também de uma dívida histórica relacionada à indefinição sobre o objeto de ensino e à ausência de práticas pedagógicas efetivamente humanizadoras. Assim, uma política nacional comprometida com a superação dessa realidade deve considerar os atos sociais de leitura e de escrita em sua dimensão histórica, cultural e emancipatória.

Galvão *et al.* (2025) reforçam essa crítica ao apontarem que a Política Nacional de Alfabetização representa uma ruptura com a tradição brasileira de alfabetização articulada ao letramento, ao privilegiar a instrução fônica sistemática e ao enfatizar a relação entre grafema e fonema, nos moldes da codificação e da decodificação. Essa opção teórico-metodológica evidencia uma concepção de alfabetização centrada na aquisição de habilidades específicas de leitura e escrita, podendo secundarizar outras

dimensões constitutivas desse processo, como a produção de sentidos, as práticas sociais de leitura e escrita e as condições históricas e culturais nas quais os sujeitos aprendem.

Essa perspectiva suscita questionamentos quanto à compreensão da alfabetização como um processo amplo, histórico e social, que não se reduz ao domínio de correspondências entre letras e sons. Ao privilegiar determinadas habilidades e procedimentos como eixo central da alfabetização, a política pode produzir uma compreensão mais restrita do processo educativo, sobretudo quando desconsidera as diferentes condições sociais, culturais, pedagógicas e individuais que atravessam a aprendizagem.

Nesse sentido, a crítica não se dirige necessariamente à utilização de conhecimentos relacionados à consciência fonológica ou à relação grafema-fonema, mas sim à possibilidade de que esses elementos sejam tratados como suficientes para explicar a complexidade do processo de alfabetização.

Além da concepção de alfabetização adotada, a PNA apresenta lacunas importantes no que se refere às condições materiais necessárias à sua efetivação. A implementação de uma política educacional não se concretiza apenas pela definição de métodos, orientações pedagógicas ou instrumentos de acompanhamento, mas também depende de investimentos, infraestrutura, formação e valorização dos profissionais da educação, disponibilidade de recursos pedagógicos e condições concretas de trabalho. Quando essas dimensões não são devidamente consideradas, corre-se o risco de atribuir aos professores e às escolas a responsabilidade pelo alcance dos resultados previstos pela política, sem considerar as determinações sociais e materiais que condicionam o processo educativo.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário problematizar também a relação entre as metas estabelecidas pela política e as condições objetivas oferecidas para sua realização. A busca por resultados de alfabetização, quando dissociada das desigualdades sociais e educacionais que marcam a realidade brasileira, pode contribuir para uma leitura individualizante das dificuldades de aprendizagem, deslocando para o educando, para a família ou para o educador a responsabilidade por problemas que possuem determinações mais amplas. Uma análise crítica da PNA requer, portanto, considerar não apenas o que a política propõe em termos de concepção e metodologia de alfabetização, mas também em que condições ela é implementada, quais sujeitos são alcançados e quais permanecem à margem de suas

ações.

Essa discussão assume particular relevância quando se considera a perspectiva da educação inclusiva. A existência de uma política nacional de alfabetização pressupõe reconhecer que os educandos não constituem um grupo homogêneo e que os processos de aprendizagem são atravessados por diferentes necessidades, trajetórias e condições sociais. Assim, uma política que pretende garantir o direito à alfabetização precisa articular suas orientações pedagógicas às condições concretas de escolarização e às especificidades dos diferentes sujeitos, evitando que a busca pela padronização dos processos de ensino e dos resultados produza novas formas de invisibilização e exclusão.

A análise da Política Nacional de Alfabetização evidencia que sua formulação está inserida em um campo de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas acerca das concepções de alfabetização e dos caminhos para a superação do analfabetismo no Brasil.

Embora a política apresente objetivos relevantes, como a melhoria da qualidade da aprendizagem e o combate ao analfabetismo absoluto e funcional, suas diretrizes suscitam questionamentos quanto à centralização metodológica, à importação de referenciais externos e à insuficiente consideração das desigualdades socioculturais e estruturais que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, a efetivação de uma política nacional de alfabetização exige mais do que prescrições normativas: requer diálogo com a produção científica acumulada no país, respeito à autonomia docente, investimento público consistente e compromisso com práticas pedagógicas contextualizadas e humanizadoras.

4.4 Programa Tempo de Aprender: estrutura, objetivos e eixos

A implementação do Programa Tempo de Aprender deve ser compreendida no interior de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras voltadas à alfabetização, especialmente a partir da instituição da PNA, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Instituído posteriormente pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, o Programa foi apresentado pelo Ministério da Educação como uma estratégia estruturante para o enfrentamento dos baixos índices de alfabetização no país, fundamentando-se no argumento de que suas ações estariam ancoradas em evidências científicas nacionais e internacionais, com

ênfase na ciência cognitiva da leitura e nas neurociências (Brasil, 2020).

A proposição do Programa, contudo, não pode ser analisada de maneira isolada ou estritamente técnica. Ela deve ser situada no campo das disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas que historicamente atravessam a alfabetização no Brasil. Nesse sentido, o Tempo de Aprender materializa, no plano operacional, a concepção teórico-metodológica instituída pela PNA, reforçando uma perspectiva que privilegia a instrução fônica sistemática, a automatização da decodificação e a centralidade da relação grafema-fonema como pressupostos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa orientação marca uma ruptura significativa com concepções anteriormente consolidadas no cenário educacional brasileiro, sobretudo aquelas fundamentadas na articulação entre alfabetização e letramento. Como observa Moraes (2019), a substituição de termos como *oralidade* e *letramento* pelo conceito de *literacia* não constitui simples atualização terminológica, mas sim representa um deslocamento paradigmático. Ao privilegiar uma concepção técnica e instrumental da leitura, a política tende a reduzir a alfabetização ao domínio de habilidades cognitivas específicas, enfraquecendo sua dimensão social, cultural e política.

Essa inflexão merece reflexão crítica à luz das contribuições de Vera Maria Candau (2008), que problematiza as políticas educacionais orientadas por perspectivas universalizantes e homogeneizadoras. Para a autora, a educação democrática exige o reconhecimento da pluralidade cultural e das diferenças como constitutivas dos processos educativos. Nessa perspectiva, políticas formuladas a partir de referenciais universalizados e descontextualizados tendem a produzir silenciamentos epistemológicos, desconsiderando as múltiplas realidades e experiências escolares existentes no país.

A crítica de Candau torna-se especialmente pertinente quando observamos que o Tempo de Aprender foi concebido como uma política nacional uniforme, destinada a realidades educacionais profundamente distintas, sem explicitar mecanismos robustos de contextualização às especificidades regionais, socioculturais e linguísticas. Tal uniformização ignora, por exemplo, as especificidades das escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e das periferias urbanas, contextos em que os processos de alfabetização se articulam a experiências culturais e a práticas de linguagem próprias.

No caso do Tempo de Aprender, a centralidade conferida a estudos

internacionais e à literatura oriunda de matrizes anglo-saxônicas evidencia essa lógica abissal. Ainda que o Programa mencione algumas pesquisas nacionais, observa-se uma predominância de referenciais externos, em detrimento da vasta produção acadêmica brasileira acumulada nas últimas décadas, no campo da alfabetização. Tal movimento, como destaca Mortatti (2019, p. 45), configura uma tentativa de “destruição simbólica do extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização”, historicamente construído no país.

A elaboração do Programa contou com a participação de agentes institucionais diretamente vinculados à formulação da PNA. Entre os referenciais que exerceram influência direta sobre a formulação do Programa, destacam-se o relatório National Reading Panel (2000), o documento Alfabetização Infantil: os novos caminhos (Cardoso-Martins *et al.*, 2003) e o relatório da Academia Brasileira de Ciências sobre aprendizagem infantil. Todos esses documentos convergem para a defesa da instrução fônica sistemática como eixo estruturante da alfabetização.

Conforme analisa Caldeira (2023), a apropriação da ciência cognitiva da leitura pela política educacional brasileira parte da defesa do ensino explícito e sistemático das relações grafema-fonema como estratégia central para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Embora essa abordagem possua respaldo em determinados estudos experimentais, sua adoção como fundamento exclusivo da política pública revela uma redução da complexidade do fenômeno alfabetizador.

Essa crítica coaduna diretamente com as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1984), cujas pesquisas evidenciam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita e elabora conceitualmente o sistema alfabético em processos que extrapolam a simples associação entre sons e letras. Assim, reduzir a alfabetização ao treino sistemático da consciência fonológica pode obscurecer dimensões cognitivas, culturais e interacionais fundamentais à aprendizagem.

A estrutura do Tempo de Aprender organiza-se em quatro eixos articulados. O primeiro eixo, dedicado à formação continuada dos profissionais da alfabetização, objetiva proporcionar conhecimentos e estratégias pedagógicas baseadas em evidências científicas e com aplicabilidade prática em sala de aula. Entre suas ações estão cursos como “Práticas de Alfabetização” e “Práticas de Produção de Textos”, bem como o curso “Alfabetização Baseada na Ciência” (ABC), desenvolvido em parceria com a Universidade do Porto.

Embora a formação continuada seja dimensão essencial das políticas

educacionais, é necessário problematizar sua orientação epistemológica. Candau (2012) enfatiza que processos formativos consistentes não podem se restringir à transmissão instrumental de técnicas pedagógicas; devem constituir espaços de reflexão crítica sobre a prática, valorização da experiência docente e produção coletiva de conhecimento. Sob essa ótica, a formação ofertada pelo Programa tende a assumir caráter prescritivo, priorizando a padronização metodológica em detrimento da autonomia intelectual dos professores.

O segundo eixo, voltado ao apoio pedagógico e gerencial, prevê a disponibilização de sistemas digitais, como o Sistema Online de Recursos para Alfabetização (SORA), e ferramentas como o Graphogame, *software* voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica. Embora tais recursos possam contribuir para o processo de alfabetização, sua efetividade depende das condições concretas de infraestrutura tecnológica das escolas públicas brasileiras, marcadas por desigualdades históricas.

O terceiro eixo refere-se ao aprimoramento das avaliações da alfabetização, com foco na aferição da fluência leitora e na avaliação de impacto do Programa. Aqui, observa-se a crescente centralidade da cultura avaliativa e da performatividade na educação contemporânea.

Tal perspectiva merece cautela. Como argumenta Candau (2008), avaliações educacionais precisam estar comprometidas com processos formativos amplos, e não apenas com a mensuração quantitativa de desempenhos específicos. A centralidade atribuída à fluência leitora pode conduzir à restrição curricular e à priorização de habilidades mensuráveis, em detrimento de práticas mais amplas de leitura, de interpretação e de produção de sentidos.

O quarto eixo, voltado à valorização dos profissionais da alfabetização, prevê mecanismos de reconhecimento e de premiação com base nos resultados obtidos. Embora o reconhecimento docente seja importante, a vinculação da valorização profissional exclusivamente ao desempenho em avaliações externas reforça lógicas meritocráticas que desconsideram as condições desiguais de trabalho entre as escolas.

Como destaca Macedo (2020), políticas dessa natureza tendem a responsabilizar individualmente professores e gestores por problemas cuja origem é estrutural, deslocando o debate sobre financiamento, infraestrutura e condições objetivas de trabalho.

Nesse cenário, o Tempo de Aprender evidencia a tensão entre continuidade e ruptura no campo das políticas de alfabetização. Ao mesmo tempo que se apresenta como inovação, o Programa retoma concepções mecanicistas de alfabetização já amplamente problematizadas pela literatura educacional.

À luz da ecologia de saberes proposta por Santos (2019), uma política nacional de alfabetização precisa dialogar com múltiplas racionalidades pedagógicas, reconhecendo a legitimidade dos saberes produzidos nas universidades, nas escolas e nas práticas docentes cotidianas.

Desse modo, a análise crítica do Programa Tempo de Aprender revela que, embora sua estrutura apresente aparente robustez organizacional e objetivos formalmente consistentes, sua efetividade depende da superação de limites epistemológicos, políticos e pedagógicos. Mais do que impor metodologias uniformizantes, a construção de políticas públicas democráticas para a alfabetização exige pluralidade teórica, valorização da produção científica nacional, reconhecimento da diversidade educacional brasileira e compromisso com práticas pedagógicas humanizadoras, contextualizadas e socialmente referenciadas.

4.5 Concepções de alfabetização no Programa

A análise das concepções de alfabetização presentes no Programa Tempo de Aprender exige situá-lo no interior do movimento recente de reformulação das políticas públicas educacionais brasileiras, particularmente no contexto da implementação da PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. O Programa emerge como uma das principais estratégias de operacionalização dessa política e é apresentado como resposta aos resultados considerados insatisfatórios dos índices de alfabetização no país.

Conforme a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2022), tais resultados justificaram a criação do Programa, o qual, apoiado pelo Sistema de Gestão de Programas da Alfabetização (SisAlfa), objetiva melhorar os índices relativos à aquisição de habilidades para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Contudo a formulação de políticas educacionais orientadas por indicadores de desempenho precisa ser analisada criticamente, uma vez que a centralidade atribuída às avaliações externas frequentemente desloca o debate sobre alfabetização de sua dimensão humana, social e política para uma perspectiva predominantemente técnica

e quantitativa.

Nesse sentido, Gontijo (2022, p. 34) assinala que:

No caso das políticas de alfabetização no Brasil, estas estiveram quase sempre marcadas ou direcionadas para o cumprimento de compromissos internacionais assumidos sem levar em conta a participação das principais agentes envolvidos nos processos educativos (as professoras alfabetizadoras) e dos movimentos políticos e educacionais. (Gontijo, 2022)

Essa observação evidencia que as políticas de alfabetização, historicamente, têm sido produzidas a partir de racionalidades externas ao cotidiano escolar e reforçam uma lógica verticalizada de formulação.

No caso do Tempo de Aprender, a centralidade conferida às evidências científicas internacionais e à ciência cognitiva da leitura revela uma hierarquização epistemológica que tende a desconsiderar a tradição brasileira de estudos sobre alfabetização. Isso se articula ao que Santos (2019) denomina *ecologia de saberes*, segundo a qual a construção de políticas públicas democráticas exige o reconhecimento da coexistência de múltiplos conhecimentos. Quando uma política privilegia um único referencial explicativo, corre o risco de reduzir a complexidade dos fenômenos educacionais.

O PTA encontra-se em conformidade com a BNCC (Brasil, 2017), que estabelece a alfabetização como foco central da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. De acordo com a Base (Brasil, 2017, p. 89), “significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica”. Mais especificamente, a BNCC (2017, p. 90) define que “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua”.

Essa definição aproxima-se da concepção apresentada por Magda Soares (2009, p. 47), segundo a qual “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. No entanto a própria autora adverte que a alfabetização não pode ser dissociada do letramento. Em sua perspectiva, aprender a ler e a escrever exige não apenas dominar o sistema alfabético, mas também inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

É precisamente nesse ponto que emergem importantes tensionamentos no âmbito do Tempo de Aprender. Ao privilegiar uma abordagem centrada na ciência

cognitiva da leitura, o Programa enfatiza a relação entre codificação e decodificação como eixo estruturante do processo alfabetizador.

A construção do conhecimento, nessa perspectiva, está fortemente associada à aprendizagem das relações grafema-fonema e ao desenvolvimento progressivo da fluência leitora. Tal orientação ancora-se na defesa da instrução explícita e sistemática das correspondências entre sons e letras. Contudo, conforme destaca Emilia Ferreiro (2011), existem diferentes metodologias para o ensino da leitura e da escrita, e é plenamente possível compreender a aprendizagem como processo um complexo de elaboração conceitual, e não como uma mera automatização de procedimentos.

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas sim um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Essa compreensão rompe com perspectivas lineares e mecanicistas ao reconhecer a criança como sujeito ativo da aprendizagem.

Tal concepção dialoga com os estudos de Lev Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das interações sociais e da mediação cultural. Sob essa ótica, alfabetizar não significa apenas ensinar técnicas de decodificação, mas também criar condições para que a criança produza sentidos a partir de suas interações com a linguagem escrita.

Essa compreensão é reforçada por Maciel (2019, p. 58) ao afirmar que “o alfabetizador tem diante dele um grupo de alfabetizandos com histórias, conhecimentos, condições socioeconômicas e culturais distintas; e cabe àquele saber lidar com esse aluno no seu todo, e não apenas em uma fatia do que é necessário ao aprendizado da leitura e da escrita”.

A centralidade da instrução técnica no Tempo de Aprender, portanto, tensiona diretamente concepções que reconhecem a diversidade dos sujeitos e a complexidade do processo alfabetizador.

Nesse aspecto, as contribuições de Candau (2008; 2012) mostram-se fundamentais. Para a autora, políticas educacionais comprometidas com a democratização do ensino precisam reconhecer a interculturalidade como princípio pedagógico. Isso significa considerar que os processos de aprendizagem estão atravessados por experiências culturais, linguísticas, históricas e sociais diversas.

Quando o Programa propõe estratégias padronizadas para realidades profundamente distintas, ele incorre no risco da homogeneização pedagógica, apaga

singularidades e reduz a autonomia docente.

O próprio Tempo de Aprender organiza-se em quatro eixos: formação continuada, apoio pedagógico e gerencial, aprimoramento das avaliações e valorização profissional, com o objetivo de melhorar os resultados da alfabetização (BRASIL, 2020). Entretanto a análise crítica de sua estrutura evidencia que tais eixos estão subordinados a uma lógica fortemente performativa.

Segundo Monteiro *et al.* (2023), leitura e escrita constituem habilidades fundamentais para a vida em sociedade e, por isso, exigem parâmetros legais e pedagógicos consistentes. Todavia tais parâmetros precisam dialogar com uma compreensão ampla da alfabetização.

Nessa perspectiva, alfabetizar implica possibilitar que o educando compreenda, produza e atribua sentidos aos diferentes usos da linguagem em seu contexto social, reconhecendo-o como sujeito ativo no processo educativo. Quando uma política de alfabetização privilegia determinadas habilidades técnicas em detrimento dessa dimensão mais ampla, corre-se o risco de reduzir a complexidade do processo de aprendizagem e de enfraquecer a articulação entre alfabetização e letramento.

Ao minimizar a discussão sobre letramento, o Programa produz o que Mortatti (2019, p. 45) caracteriza como “a destruição simbólica do extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação)” consolidado no Brasil. Essa crítica ganha força quando observamos que o Programa foi concebido em um cenário de disputas ideológicas e epistemológicas, no qual se buscou destituir propostas anteriores, como o PNAIC, sem considerar as rupturas institucionais e pedagógicas decorrentes da descontinuidade dessas políticas.

Diante dessa conjuntura, a Associação Brasileira de Alfabetização (2020) manifestou-se criticamente em relação ao Programa e apontou sua formulação unilateral e a ausência de diálogo com universidades e grupos de pesquisa. A crítica torna-se ainda mais expressiva quando se considera a existência de 95 grupos de pesquisa em alfabetização distribuídos por universidades brasileiras (Schwartz; Frade; Macedo, 2019).

Os princípios do Programa seguem a PNA, cuja didática pode, segundo Mortatti (2019), conduzir à homogeneização de um ensino mecânico e padronizado, comprometendo princípios como a pluralidade de ideias e a relatividade dos conceitos científicos. Nesse contexto, Moraes (2005) critica práticas preparatórias baseadas em treino e repetição. Segundo o autor, atividades centradas na prontidão, como cobrir

pontilhados ou repetir padrões gráficos, não favorecem a reflexão da criança sobre o funcionamento da escrita.

Essa crítica mostra-se particularmente relevante quando observamos que o último ano da Educação Infantil passa a ser concebido pelo Programa como período preparatório para a alfabetização formal. Tal perspectiva representa retrocesso frente às concepções contemporâneas de infância e de educação infantil.

Além disso, Alves (2024) problematiza o uso do termo “capacitação” no Programa. Para a autora, trata-se de uma noção reducionista, pois remete à lógica de treinamento técnico, em oposição à ideia de formação continuada como processo reflexivo e permanente. Essa crítica encontra respaldo em António Nóvoa (1995), para quem a formação docente precisa ser compreendida como processo de construção identitária e de produção crítica de saberes profissionais.

Ao questionar as supostas inovações trazidas pelo Programa, Alves (2024) indaga: o que significa esse conjunto de “evidências científicas” para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? A autora demonstra que, embora o Programa evite assumir explicitamente um método específico, sua ênfase na consciência fonológica o aproxima diretamente dos métodos fônicos.

Como afirma Carvalho (2005, p. 29), “[...] métodos fônicos têm a ver com consciência fonológica, porque ressaltam a dimensão sonora da língua”. A pesquisa de Alves (2024) conclui que o Programa conduz crianças e professoras à repetição sistemática de estratégias previamente definidas, o que configura uma prática centrada na reprodução. Segundo a autora, considerar a alfabetização como mera codificação e decodificação é extremamente reducionista, pois ensinar alguém a ler e a escrever significa possibilitar o diálogo, a argumentação, o acesso crítico ao conhecimento e a produção de sentidos. Essa crítica coaduna diretamente com Paulo Freire (1989), para quem a alfabetização é ato político e emancipatório. Na mesma direção, João Wanderley Geraldi (2011, p. 29) afirma: “reduzir a alfabetização à aprendizagem da técnica [...] é desvestir o processo de alfabetização de todo e qualquer cunho político”. A partir dessas reflexões, evidencia-se que o Tempo de Aprender, embora se apresente como política inovadora, retoma fundamentos historicamente associados ao método fônico, ainda que sob novas nomenclaturas.

Como demonstra Alves (2024), o que se observa no Programa é a atualização discursiva de pressupostos presentes nas formulações clássicas de Leonard Bloomfield (1961), centradas na instrução fonográfica sistemática. Assim, as

concepções de alfabetização presentes no Tempo de Aprender revelam uma disputa entre diferentes projetos de formação humana.

De um lado, uma concepção técnico-instrumental, centrada na decodificação e na automatização; de outro, perspectivas histórico-culturais, críticas e socioconstrutivistas que compreendem a alfabetização como prática social, política e cultural.

À luz das contribuições de Candau (2012), Santos (2019), Freire (1989), Soares (2009), Ferreiro (1999; 2011) e Vygotsky (1998), torna-se possível afirmar que alfabetizar não significa apenas ensinar a converter letras em sons, mas também inserir criticamente os sujeitos na cultura escrita.

Desse modo, a análise do Programa evidencia a necessidade de defender concepções plurais de alfabetização, comprometidas com a formação integral dos sujeitos, com a autonomia docente e com a democratização efetiva do direito à leitura e à escrita.

4.6 Análise crítica: limites e contradições

A análise crítica do Programa Tempo de Aprender evidencia um conjunto de limites e contradições que precisam ser compreendidos à luz das disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas que historicamente atravessam o campo da alfabetização no Brasil. Embora apresentado pelo Ministério da Educação como uma resposta inovadora aos desafios da alfabetização nacional, o Programa revela tensões significativas entre o discurso oficial de modernização pedagógica e as implicações concretas de sua proposta formativa.

Um dos primeiros limites refere-se à centralidade conferida ao paradigma das chamadas “evidências científicas”, assumido como fundamento orientador da política. Ainda que a busca por fundamentação científica seja indispensável à formulação de políticas educacionais, a forma como tal princípio é mobilizado no Programa revela um processo seletivo de legitimação epistemológica.

No caso do PTA, observa-se a predominância de referenciais internacionais ligados à ciência cognitiva da leitura, em detrimento da extensa tradição brasileira de pesquisas sobre alfabetização, letramento e práticas sociais da linguagem.

Essa perspectiva encontra ressonância na crítica formulada por Mortatti (2019), ao afirmar que políticas dessa natureza promovem uma espécie de “destruição

simbólica” do conhecimento historicamente acumulado no campo da alfabetização. Tal movimento evidencia uma contradição central: ao mesmo tempo que o Programa reivindica respaldo científico, desconsidera a pluralidade epistemológica necessária à compreensão da complexidade do fenômeno alfabetizador.

Outro aspecto contraditório diz respeito à padronização metodológica implícita nas estratégias formativas do Programa. Embora não assuma explicitamente a adoção de um método único, a ênfase na instrução fônica sistemática, na consciência fonológica e na automatização da decodificação indica a predominância de uma concepção técnico-instrumental de alfabetização. Essa orientação contrasta com as contribuições de Vera Maria Candau (2012), para quem políticas educacionais comprometidas com a justiça social precisam reconhecer a diversidade cultural e pedagógica dos contextos escolares e devem recusar perspectivas homogeneizadoras que ignoram as especificidades dos sujeitos e dos territórios.

Nessa direção, a proposta do Programa tensiona o princípio da autonomia docente ao oferecer estratégias pedagógicas estruturadas e sequenciadas, o que reduz a atuação do professor à execução técnica de procedimentos previamente estabelecidos. Como observa Nóvoa (1995), a formação docente não pode ser reduzida à capacitação instrumental, pois exige reflexão crítica, construção coletiva de saberes e valorização da experiência pedagógica.

Além disso, ao enfatizar a alfabetização como processo centrado na codificação e na decodificação, o Programa distancia-se de concepções que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais, históricas e políticas. Para Paulo Freire (1989), alfabetizar implica possibilitar a leitura crítica do mundo; não se trata apenas de ensinar o domínio técnico do código, mas também de promover a inserção crítica dos sujeitos na cultura escrita.

Essa crítica torna-se ainda mais significativa quando confrontada com as contribuições de Emilia Ferreiro (1999), que compreende a alfabetização como processo ativo de construção conceitual, no qual a criança elabora hipóteses, interpreta e reconstrói conhecimentos sobre o sistema de escrita. Reduzir esse processo à automatização fonográfica significa obscurecer sua dimensão cognitiva, social e cultural.

Por fim, evidencia-se uma contradição estrutural entre as metas ambiciosas anunciadas pelo Programa e as condições concretas de implementação nas redes públicas brasileiras. A ausência de enfrentamento efetivo das desigualdades

regionais, das limitações de infraestrutura e das condições materiais de trabalho docente revela que a melhoria dos índices de alfabetização não pode ser alcançada exclusivamente pela adoção de prescrições metodológicas.

Desse modo, o Programa Tempo de Aprender apresenta-se como expressão das tensões contemporâneas entre diferentes projetos de alfabetização. Seus limites revelam a necessidade de políticas públicas que superem reducionismos tecnicistas e assumam a alfabetização como prática plural, situada e socialmente referenciada, comprometida com a formação humana integral e com a democratização efetiva do direito à leitura e à escrita.

SEÇÃO 5 – IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA EM MANAUS E INTERFACES COM A INCLUSÃO

A presente seção tem por objetivo analisar a implementação do Programa Tempo de Aprender na rede municipal de ensino de Manaus, buscando compreender como as diretrizes estabelecidas pela PNA foram incorporadas ao contexto educacional local. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas educacionais não se materializam de forma linear, mas sim são reinterpretadas e ressignificadas pelos diferentes sujeitos e instituições envolvidos em sua execução, o que produz aproximações, tensões e contradições entre o que é prescrito nos documentos oficiais e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

Nesse sentido, inicialmente se apresenta um panorama histórico e estrutural da Semed Manaus, contextualizando a organização da rede municipal de ensino e suas especificidades. Em seguida, discute-se o processo de adesão e de execução do Programa Tempo de Aprender, destacando suas estratégias, suas ações e seus resultados no âmbito da alfabetização, bem como os mecanismos utilizados para sua implementação junto às unidades escolares e aos profissionais da educação.

Por fim, esta seção problematiza as tensões existentes entre a política formulada em nível nacional e sua concretização na prática educativa, refletindo sobre seus impactos para a garantia do direito à educação e para a efetivação dos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos. A análise busca evidenciar que a alfabetização constitui um processo complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, sociais, culturais e políticas, que exigem o reconhecimento da diversidade dos sujeitos e dos contextos educacionais.

5.1 A Semed Manaus: contexto histórico e estrutura educacional

Manaus está localizada na Região Norte do Brasil, a aproximadamente 3.490km de Brasília (DF), constituindo-se como o principal centro econômico, político e administrativo do Estado do Amazonas e é uma das cidades mais importantes da Amazônia brasileira. Segundo estimativas do IBGE, o Estado possui uma população estimada de 4.281.209 habitantes, enquanto o município de Manaus concentra 2.279.686 habitantes, o que representa mais da metade da população estadual (IBGE, 2024). Essa expressiva concentração populacional confere à capital amazonense um

papel estratégico na formulação e na implementação de políticas públicas, sobretudo no campo educacional.

A compreensão da trajetória histórica da Semed Manaus exige situá-la no contexto mais amplo das transformações ocorridas na educação brasileira ao longo do século XX. Conforme destaca Saviani (2013), a construção dos sistemas educacionais no Brasil esteve historicamente vinculada aos projetos de desenvolvimento econômico e social do país e foi marcada por disputas políticas, por avanços institucionais e por desafios relacionados à democratização do acesso à educação. Nesse sentido, a história da Semed acompanha o próprio movimento de expansão e de consolidação da educação pública brasileira.

Essa Secretaria tem suas origens na década de 1970, período em que ocorreram importantes mudanças na organização da educação pública no Estado do Amazonas. Naquele contexto, o então governador Danilo Duarte de Matos Areosa oficializou, por meio de decreto, a transferência dos professores das escolas isoladas para a administração do município de Manaus, o que consolidou a responsabilidade da Prefeitura Municipal pela condução do ensino nessas localidades (Semed, 2021).

A partir dessa reestruturação, o poder público municipal ampliou sua atuação educacional e passou a atender a diferentes localidades, como Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirêra, Iranduba e Colônia Antônio Aleixo. Além disso, a assistência educacional passou a contemplar áreas situadas ao longo das rodovias BR-174 e AM-010 e alcançou regiões cada vez mais distantes do centro urbano. Esse processo evidencia a expansão das responsabilidades educacionais dos municípios brasileiros, especialmente após o fortalecimento das políticas de descentralização administrativa. Conforme Cury (2002), a municipalização do ensino representou um importante mecanismo de democratização da gestão educacional e aproximou a tomada de decisões das realidades locais.

A institucionalização da educação municipal ocorreu a partir da reforma administrativa promovida pela Lei nº 1.094, de 21 de outubro de 1970, durante a gestão do prefeito Paulo Pinto Nery. Nesse período, a educação encontrava-se vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (SEDECO), órgão responsável também pelas áreas de saúde, assistência social e cultura. Posteriormente, a Lei nº 1.175, de 1974, criou a Secretaria de Educação, Cultura e Bem-Estar Social (SEBEM); e a Lei nº 1.240, de 1975, instituiu a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), consolidando a educação como área específica da

administração pública municipal (Semed, 2021).

A criação de estruturas administrativas voltadas especificamente para a educação representou um avanço significativo na organização das políticas públicas locais. Segundo Libâneo (2012), a existência de órgãos especializados contribui para a formulação de políticas mais articuladas e favorece o planejamento, a coordenação e o acompanhamento das ações educacionais.

Nesse período, destacaram-se a ampliação da rede municipal de ensino, a implantação das séries finais do então ensino de primeiro grau e a realização de ações voltadas à formação docente, motivadas pela necessidade de qualificar os profissionais para atender às demandas de uma rede em constante expansão. Tais iniciativas refletem o entendimento de que a melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada à valorização e à formação dos professores, aspecto amplamente discutido por Nóvoa (1995), ao defender que a formação docente constitui elemento central para a construção de sistemas educacionais mais democráticos e eficazes.

A partir da década de 1980, o crescimento populacional impulsionado pela expansão da Zona Franca de Manaus provocou profundas transformações urbanas e sociais, o que exigiu a ampliação da oferta educacional. O aumento da demanda por vagas escolares levou à expansão da infraestrutura física das escolas e à implementação de políticas voltadas à qualificação profissional dos docentes. Conforme Dourado (2007), a expansão dos sistemas de ensino precisa ser acompanhada por investimentos permanentes em infraestrutura, gestão e formação de professores, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a qualidade da educação ofertada.

Em 1989, por meio da Lei nº 2.000, a instituição passou a denominar-se oficialmente Secretaria Municipal de Educação (Semed), adquiriu maior autonomia administrativa e ampliou sua capacidade de planejamento e de gestão das políticas educacionais. Nas décadas seguintes, foram consolidados importantes avanços, entre eles a criação do Plano de Carreiras e Vencimentos dos profissionais da educação, o desenvolvimento de projetos de alfabetização de jovens e adultos inspirados nas concepções de Paulo Freire e a criação do Conselho Municipal de Educação, o que fortaleceu os princípios da gestão democrática.

A criação de instâncias participativas e colegiadas representa um marco importante para a democratização da educação pública. Para Paro (2016), a gestão

democrática pressupõe a participação efetiva da comunidade escolar na construção das políticas educacionais, o que favorece processos mais transparentes, participativos e comprometidos com a função social da escola.

Nos anos 2000, a Semed passou por uma nova reestruturação administrativa. Em 2001, a instituição passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura, assumindo também a responsabilidade pela promoção das manifestações culturais na rede municipal de ensino. Nesse mesmo período, por meio da Lei nº 590, de 13 de março de 2001, foram instituídos quatro Distritos Educacionais — Leste, Sul, Oeste e Norte — com a finalidade de descentralizar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal.

De acordo com Dourado (2007), a descentralização administrativa pode contribuir para a melhoria da gestão educacional ao aproximar os processos decisórios das demandas locais. Contudo sua efetividade depende da existência de mecanismos de coordenação institucional e da garantia de recursos adequados para o desenvolvimento das ações educacionais.

Ainda nesse período, foram implementadas importantes iniciativas voltadas ao fortalecimento da educação municipal, como a criação do novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos profissionais da educação, instituído pela Lei nº 591, de 23 de março de 2001. Além disso, foram criados centros especializados, entre eles o Centro de Formação Permanente (CFP), destinado à formação inicial e continuada dos educadores; o Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), responsável pelo atendimento especializado e apoio multiprofissional; o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA); e os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), voltados ao atendimento da primeira infância.

Essas iniciativas demonstram uma ampliação da compreensão acerca das diferentes demandas educacionais presentes na rede municipal. Tal movimento está em consonância com os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconhecem a educação como direito social e dever do Estado. Entre os anos de 1997 e 2001, a Secretaria Municipal de Educação ampliou significativamente o número de unidades escolares, o que fortaleceu sua capacidade de atendimento à população. Nesse contexto, destaca-se a realização da I Conferência Municipal de Educação, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e considerada um marco na história da educação municipal. O evento possibilitou a participação de pais, estudantes,

professores, gestores, técnicos e representantes da sociedade civil na construção coletiva de propostas para a educação pública de Manaus.

A conferência contribuiu para consolidar uma concepção de escola democrática, participativa, autônoma e comprometida com a formação cidadã dos estudantes. Conforme afirma Paro (2016), a participação social nos processos de gestão educacional constitui elemento fundamental para a construção de uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

Atualmente, a sede da Secretaria Municipal de Educação está localizada na Avenida Mário Ypiranga Monteiro, nº 2.358, bairro Parque Dez de Novembro, em Manaus. A rede municipal de ensino configura-se como um dos maiores sistemas educacionais públicos do país. Segundo dados institucionais da Semed (2024), a rede é composta por mais de 500 unidades educacionais e 28 creches, que atendem aproximadamente 240 mil estudantes, distribuídos entre escolas urbanas, rurais, rodoviárias e ribeirinhas.

A estrutura administrativa da Secretaria está organizada em sete Divisões Distritais Zonais (DDZ) — Norte, Sul, Leste I, Leste II, Oeste, Centro-Sul e Rural — sob coordenação do Departamento Geral dos Distritos. Atualmente, a pasta é dirigida pelo professor doutor Arone do Nascimento Bentes.

De acordo com Camargo (2021), a Semed Manaus constitui a terceira maior rede municipal pública de ensino do Brasil. A autora destaca que a rede possuía 498 unidades educacionais, sendo 415 localizadas na zona urbana e 83 na zona rural. Destas, 35 encontram-se em áreas rodoviárias; e 48, em comunidades ribeirinhas situadas ao longo do Rio Amazonas e seus afluentes.

Ainda segundo Camargo (2021), a Semed contava com 15.084 servidores, dos quais 2.094 atuavam em funções administrativas, 498 exerciam cargos de direção escolar, 990 eram pedagogos, e aproximadamente 12 mil eram professores. Esses números revelam a dimensão e a complexidade da rede municipal de ensino e evidenciam os desafios relacionados à implementação de políticas públicas educacionais em um território marcado por extensões geográficas significativas e pela diversidade sociocultural característica da Amazônia.

Nesse sentido, compreender a estrutura organizacional e a trajetória histórica da Semed torna-se fundamental para a análise da implementação do Programa Tempo de Aprender no município de Manaus. Conforme argumenta Mainardes (2006), as políticas educacionais não são simplesmente implementadas nos contextos locais,

mas sim são reinterpretadas, ressignificadas e recriadas pelos sujeitos envolvidos em sua execução. Assim, as características específicas da rede municipal influenciam diretamente os modos pelos quais as políticas nacionais de alfabetização são apropriadas e desenvolvidas no cotidiano escolar.

5.2 Adesão e execução do Programa Tempo de Aprender

A implementação de políticas públicas educacionais envolve processos complexos que extrapolam a mera adesão formal aos programas governamentais. Conforme destaca Mainardes (2006), as políticas educacionais percorrem diferentes contextos, desde sua formulação até sua materialização nos espaços escolares, sendo constantemente reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos envolvidos em sua execução. Nessa perspectiva, a análise da adesão e da execução do Programa Tempo de Aprender na rede municipal de Manaus permite compreender como as diretrizes estabelecidas nacionalmente pela PNA foram apropriadas, adaptadas e operacionalizadas no contexto educacional amazônico.

A adesão da Semed Manaus ao PTA ocorreu em 2020. Conforme documento institucional da Secretaria Municipal de Educação, a adesão ao Programa foi compreendida como uma estratégia para fortalecer as ações voltadas ao cumprimento da Meta 5 do Plano Municipal de Educação (PME), que estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como das metas previstas no Plano de Governo Municipal e na Dimensão 1.7.6 do Plano de Ações Articuladas (PAR) (MANAUS, 2023).

Nesse contexto, o Programa Tempo de Aprender passou a integrar o conjunto de políticas educacionais desenvolvidas pela Semed com o objetivo de ampliar os índices de alfabetização e de garantir o direito à aprendizagem da leitura e da escrita na idade adequada. A adesão ao Programa também representou a inserção da rede municipal em uma política nacional fundamentada nos princípios da Política Nacional de Alfabetização, baseada na ciência cognitiva da leitura e na perspectiva das chamadas evidências científicas (BRASIL, 2019).

Em termos operacionais, a execução do Programa em Manaus contou com apoio financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por meio de recursos repassados pelo FNDE. Conforme relatório institucional da Semed, em 2021 o Programa contemplou 245 unidades de ensino da rede municipal, que beneficiaram

diretamente 45.652 estudantes matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (MANAUS, 2023). A gestão desses recursos ocorreu por meio dos Conselhos Escolares e das Unidades Executoras (UEX), responsáveis pela administração financeira e pela prestação de contas dos recursos recebidos.

A execução financeira do Programa encontra respaldo na Resolução nº 06, de 20 de abril de 2021, que regulamenta a transferência dos recursos destinados ao Programa Tempo de Aprender. Conforme estabelece o Artigo 1º da referida resolução, os recursos financeiros são destinados às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados no 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental regular (BRASIL, 2021).

Além de regulamentar os critérios de repasse, a resolução também define as possibilidades de aplicação dos recursos. De acordo com o Artigo 7º, os valores transferidos poderiam ser utilizados para o ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização; aquisição de materiais pedagógicos, como lápis, cadernos, jogos educativos, *kits* de letras e números, cartões de imagens e outros recursos destinados ao fortalecimento da alfabetização; bem como para a contratação de serviços complementares voltados ao acompanhamento individualizado de estudantes com dificuldades de aprendizagem e à realização de atividades específicas relacionadas ao processo alfabetizador (BRASIL, 2021).

Essa estrutura de financiamento evidencia que a proposta do Programa não se restringia ao fornecimento de materiais pedagógicos, mas também envolvia uma estratégia mais ampla de apoio ao trabalho docente e de fortalecimento das práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas. Segundo Dourado (2007), políticas educacionais que articulam financiamento, formação de profissionais e acompanhamento pedagógico tendem a produzir melhores condições para a implementação das ações previstas.

No âmbito da rede municipal de Manaus, a operacionalização do Programa mobilizou diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação. Conforme relatório da Divisão de Apoio à Gestão Escolar (DAGE), a execução envolveu a Coordenação do PDDE Básico, a Subsecretaria de Gestão Educacional, o Departamento de Gestão Educacional e as Divisões Distritais Zonais (DDZ), que atuaram conjuntamente no acompanhamento técnico, pedagógico e financeiro das ações realizadas pelas escolas participantes (Semed, 2023).

De acordo com a Semed (2023), esse acompanhamento buscou assegurar que

as escolas executassem adequadamente os recursos recebidos e desenvolvessem as ações previstas no Programa, garantindo alinhamento às diretrizes da Meta 5 do Plano Municipal de Educação. Para tanto, foram promovidas reuniões técnicas, orientações pedagógicas e monitoramento contínuo da execução financeira das unidades escolares.

Entre as principais estratégias desenvolvidas no âmbito do Programa, destacam-se a implementação do trabalho dos Assistentes Voluntários de Alfabetização, a realização de avaliações diagnósticas e de fluência leitora, a utilização de recursos digitais voltados à alfabetização e a oferta de formação continuada aos profissionais da educação.

A atuação dos Assistentes Voluntários de Alfabetização constituiu uma das ações centrais da implementação do Programa em Manaus. Em 2022, a Semed realizou processo seletivo público, regulamentado pelo Edital nº 01/2022, para selecionar profissionais que atuariam em apoio aos professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O Edital da Semed (DOU, 16/03/2023) buscava selecionar Assistentes cujo perfil fosse: c) Ser estudante regularmente matriculado(a), a partir do 3º período, ou graduado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; d) Profissionais com Curso de magistério em nível médio completo; e) Candidatos com ensino médio completo (somente para Zona Distrital Zonal Ribeirinha-Rio Amazonas e Rio Negro).

Conforme o relatório institucional, o objetivo dessa ação era oferecer suporte pedagógico às atividades de alfabetização desenvolvidas em sala de aula, contribuindo para o acompanhamento individualizado dos estudantes e para o fortalecimento das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita (MANAUS, 2023).

Outra estratégia relevante foi a realização de três ciclos de avaliações diagnósticas e de fluência leitora, desenvolvidas em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Essas avaliações buscavam identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes e subsidiar a tomada de decisões pedagógicas pelas equipes escolares (Semed, 2023).

Além disso, a rede municipal incorporou diferentes recursos tecnológicos recomendados pelo Programa, entre eles o Graphogame, o Canta pra Mim e a Plataforma SORA. Tais ferramentas foram utilizadas como suportes às atividades de alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades de literacia e numeracia previstas

pela PNA (MANAUS, 2023).

No campo da formação continuada, a execução do Programa também contemplou a participação de professores, gestores escolares e assistentes de alfabetização em cursos ofertados pela plataforma Avamec. Paralelamente, as Divisões Distritais Zonais promoveram encontros formativos voltados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas ao Currículo Municipal e às diretrizes da alfabetização na rede pública de ensino (Semed, 2023).

A oferta dessas formações evidencia uma preocupação da gestão municipal com a qualificação dos profissionais envolvidos no processo de alfabetização. Entretanto, como observa Nóvoa (1995), a formação docente não pode ser compreendida apenas como capacitação técnica, mas também deve constituir um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre os contextos em que ela se desenvolve.

No que se refere aos resultados alcançados, a Semed destaca avanços significativos nos índices de alfabetização durante o período de execução do Programa. Os dados apresentados no Relatório Estratégico de 2022 indicam que a taxa de alfabetização dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental alcançou 79%, aproximando-se da meta estabelecida de 81%. Já no 2º ano, o índice atingiu 91,02%, o que superou a meta prevista de 89% (MANAUS, 2023).

Segundo o relatório institucional, esses resultados refletem o fortalecimento das estratégias voltadas à alfabetização plena, especialmente em função do acompanhamento pedagógico, da formação continuada dos profissionais, do engajamento da comunidade escolar e da utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados pelo Programa (Semed, 2023).

Além dos indicadores quantitativos, a Secretaria Municipal de Educação destaca resultados qualitativos relacionados ao fortalecimento da cultura de acompanhamento pedagógico, à ampliação da participação das famílias no processo educativo e à consolidação de práticas alinhadas ao Currículo Municipal. Conforme o documento, houve maior mobilização dos gestores escolares e das comunidades educativas em torno das metas de alfabetização, o que fortaleceu o compromisso coletivo com a aprendizagem dos educandos (MANAUS, 2023).

Outro aspecto importante da execução do Programa refere-se à gestão dos recursos financeiros. Os documentos orientadores da Semed demonstram preocupação com a correta utilização dos recursos repassados pelo FNDE, inclusive

em situações excepcionais, como redução ou extinção de turmas contempladas inicialmente pelo Programa. Nessas circunstâncias, as escolas deveriam observar as orientações previstas na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, especialmente o Artigo 25, que regulamenta a utilização dos saldos remanescentes das ações integradas ao PDDE (BRASIL, 2021).

Segundo as orientações técnicas da Semed, situações como a redução do número de turmas ou a inexistência de estudantes dos anos contemplados configuravam circunstâncias excepcionais que permitiam a utilização dos recursos remanescentes em ações pedagógicas vinculadas aos objetivos do PDDE Básico, desde que devidamente justificadas e registradas em ata para fins de prestação de contas (Semed, 2023).

Essa preocupação com a gestão financeira evidencia o esforço da rede municipal em assegurar a transparência e a efetividade da aplicação dos recursos públicos, aspecto considerado fundamental para a consolidação das políticas educacionais. Conforme destaca Paro (2016), a gestão democrática da educação pressupõe não apenas participação coletiva, mas também responsabilidade pública na utilização dos recursos destinados à garantia do direito à educação.

Dessa forma, a experiência de Manaus demonstra que a execução do Programa Tempo de Aprender envolveu uma ampla articulação entre financiamento, acompanhamento pedagógico, formação continuada, monitoramento das aprendizagens e participação da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, evidencia que a implementação de políticas públicas educacionais constitui um processo complexo, marcado por adaptações, negociações e ressignificações produzidas pelos sujeitos envolvidos em sua concretização.

5.3 Estratégias, ações e resultados

A implementação do Programa Tempo de Aprender na rede municipal de ensino de Manaus foi acompanhada por um conjunto de estratégias pedagógicas, administrativas e formativas voltadas ao fortalecimento da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tais ações foram organizadas em consonância com a Meta 5 do Plano Municipal de Educação (PME), que estabelece como objetivo alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (MANAUS, 2022). Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação estruturou um

conjunto de intervenções que buscavam não apenas elevar os indicadores de alfabetização, mas também promover melhores condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas da rede, contexto em que as ações e as estratégias do PTA foram carros-chefes.

No âmbito das metas intermediárias estabelecidas para o ano de 2022, a Semed projetou elevar os índices de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental de 66% para 81%; e do 2º ano de 76% para 89% (MANAUS, 2022). Essas metas refletem uma preocupação crescente com o monitoramento dos resultados educacionais, tendência observada nas políticas públicas contemporâneas e fortemente associada à cultura da avaliação e da responsabilização educacional. Conforme observa Freitas (2012), as políticas educacionais das últimas décadas têm atribuído centralidade aos indicadores de desempenho, compreendendo-os como instrumentos de acompanhamento da qualidade da educação.

Para alcançar essas metas, a primeira estratégia desenvolvida pela rede municipal esteve relacionada ao fortalecimento das práticas de alfabetização em sala de aula. Entre as ações implementadas, destaca-se a atuação dos Assistentes Voluntários de Alfabetização, profissionais que passaram a colaborar diretamente com os professores dos anos iniciais, oferecendo apoio pedagógico aos estudantes e contribuindo para o acompanhamento das atividades de leitura e escrita (MANAUS, 2022). A presença desses profissionais buscava ampliar as possibilidades de atendimento aos estudantes, especialmente aqueles que apresentavam maiores dificuldades no processo de aprendizagem.

Essa iniciativa é compatível com o entendimento de que a alfabetização constitui um processo complexo, que demanda acompanhamento contínuo e intervenções pedagógicas diversificadas.

Outra ação relevante desenvolvida pela Semed foi a realização de três ciclos de avaliações diagnósticas e de fluência leitora, conduzidos com apoio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Essas avaliações tinham como finalidade identificar os níveis de aprendizagem dos educandos e subsidiar o planejamento das intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas escolas (MANAUS, 2022). De acordo com a proposta do programa, a utilização de avaliações diagnósticas está relacionada à compreensão de que o acompanhamento sistemático da aprendizagem permite identificar dificuldades e redirecionar práticas pedagógicas. Todavia essas avaliações são baseadas em modelos prontos que não contemplam a

mediação dos educadores, restringindo-se a instrumentos padronizados.

Hoffmann (2014) alerta que os modelos avaliativos previamente definidos podem limitar a possibilidade de o educador considerar o ritmo de aprendizagem dos alfabetizandos e suas singularidades, reduzindo sua finalidade à mera mensuração de resultados, descaracterizada de um processo contínuo de acompanhamento e de mediação da aprendizagem. O uso das avaliações diagnósticas, com a mediação do educador, pode representar uma importante ferramenta para orientar o trabalho docente, desde que seus resultados sejam utilizados para promover intervenções pedagógicas contextualizadas, e não apenas para produzir indicadores estatísticos.

No que se refere à formação dos profissionais da educação, a Estratégia 5.2 do Plano Municipal de Educação foi operacionalizada mediante a oferta de cursos para professores, gestores escolares e assistentes de alfabetização por meio da plataforma Avamec, além da realização de encontros formativos promovidos pelas Divisões Distritais Zonais (DDZ). Tais formações priorizaram práticas pedagógicas alinhadas ao Currículo Municipal e às orientações do Programa Tempo de Aprender (MANAUS, 2022).

A formação continuada dos professores constitui elemento central para o fortalecimento das práticas de alfabetização. Para Nóvoa (1995), os processos formativos precisam ser compreendidos como espaços de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo que os docentes construam conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, a formação não pode ser reduzida à simples transmissão de técnicas ou metodologias, mas sim deve favorecer processos permanentes de desenvolvimento profissional.

Paralelamente às ações pedagógicas, a Semed desenvolveu estratégias de apoio técnico e financeiro às unidades escolares. O acompanhamento da aplicação dos recursos do PDDE e das verbas vinculadas ao Programa Tempo de Aprender foi realizado por meio de reuniões técnicas, de orientações administrativas e de monitoramento da execução financeira das escolas participantes (MANAUS, 2022). Essas ações buscaram garantir a correta utilização dos recursos públicos destinados ao fortalecimento da alfabetização.

Outro aspecto relevante foi o envolvimento da comunidade escolar no processo de implementação do Programa. A realização do processo seletivo dos Assistentes Voluntários de Alfabetização, regulamentado pelo Edital nº 01/2022, bem como a mobilização de gestores, professores e famílias, buscaram ampliar o engajamento dos

diferentes atores educacionais na promoção da alfabetização (MANAUS, 2022). Essa perspectiva aproxima-se das concepções defendidas por Paro (2016), para quem a participação da comunidade constitui elemento fundamental para a construção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

Os resultados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação indicam avanços significativos nos indicadores de alfabetização alcançados no período analisado. De acordo com os dados do Relatório Estratégico de 2022, o índice de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental atingiu 79%, aproximando-se da meta prevista de 81%. Já o 2º ano alcançou 91,02%, superando a meta estabelecida de 89% (MANAUS, 2022).

Os resultados revelam uma evolução importante no desempenho dos estudantes. No 1º ano, observou-se crescimento de três pontos percentuais em relação aos índices anteriormente registrados, enquanto no 2º ano houve superação da meta projetada, com desempenho superior em 2,02 pontos percentuais (MANAUS, 2022). Segundo a própria Secretaria Municipal de Educação, esses resultados refletem o fortalecimento das estratégias voltadas à alfabetização plena, o investimento na formação continuada dos profissionais da educação e a ampliação do acompanhamento pedagógico das escolas (Semed, 2022).

Entretanto a análise desses indicadores exige cautela. Como argumenta Ball (2001), os resultados das políticas educacionais não podem ser compreendidos exclusivamente a partir dos números produzidos pelos sistemas de avaliação, uma vez que tais indicadores não conseguem captar toda a complexidade dos processos educativos vivenciados nas escolas. Da mesma forma, Mainardes (2006) destaca que a efetividade das políticas públicas depende das formas como elas são interpretadas e implementadas nos contextos locais de prática.

Além dos resultados quantitativos, a Semed destaca avanços qualitativos relacionados ao aumento do engajamento da comunidade escolar, à consolidação das formações continuadas e ao fortalecimento de práticas pedagógicas alinhadas ao Currículo Municipal (MANAUS, 2022). Esses aspectos revelam que os efeitos do Programa extrapolam os indicadores de desempenho e alcançam dimensões relacionadas à organização do trabalho pedagógico e à mobilização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, as estratégias e as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Tempo de Aprender em Manaus evidenciam um esforço institucional voltado à melhoria dos

processos de alfabetização. Os resultados apresentados pela rede municipal demonstram avanços importantes nos indicadores educacionais, ao mesmo tempo que suscitam reflexões acerca dos limites e das potencialidades das políticas de alfabetização fundamentadas em metas, em avaliações de desempenho e em evidências científicas.

5.4 Tensões entre política e prática

A discussão sobre educação inclusiva e direitos humanos no contexto do Programa Tempo de Aprender demanda compreender a alfabetização como um direito fundamental e condição indispensável para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, alfabetizar não significa apenas ensinar a ler e a escrever, mas também possibilitar que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, participem da vida em sociedade e exerçam seus direitos de forma crítica e autônoma. A educação, portanto, ultrapassa sua dimensão instrucional e assume um papel social, político e emancipatório.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, princípio reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e por diversos documentos internacionais voltados à promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, a alfabetização constitui um dos primeiros e mais importantes mecanismos de garantia desse direito, uma vez que o acesso à cultura escrita amplia as possibilidades de participação social, o acesso à informação e o exercício da cidadania.

De acordo com Minujin (1999, p. 72), a educação constitui uma das ferramentas mais importantes para a transformação social, pois possibilita às crianças e aos jovens não apenas o acesso aos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também a construção de valores fundamentais para a vida em sociedade.

Segundo o autor, “[...] a educação é então uma das ferramentas essenciais para proporcionar à infância os conhecimentos e as habilidades básicas que permitem não somente aumentar sua produtividade e romper com o círculo da pobreza, mas também adquirir valores de equidade, tolerância, solidariedade e cidadania” (Minujin, 1999, p. 72). Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando analisada

à luz do contexto educacional brasileiro, marcado historicamente por profundas desigualdades sociais.

Conforme destaca Matos (2013), as desigualdades constituem um dos maiores desafios enfrentados pela sociedade brasileira, uma vez que estão associadas a processos históricos de exclusão social, econômica e educacional. Segundo a autora,

O problema das desigualdades sociais no Brasil é gravíssimo. Todos sabem, não se trata de fenômeno recente. Ao contrário, surgiu e foi agravando-se em meio ao processo de formação e de consolidação do país, durante os últimos séculos, a tal ponto que alguns se aventuram a afirmar tratar-se de elemento intrínseco à sociedade brasileira. Transparece como problema insolúvel, porque inscrito em nossa própria “natureza”. (Matos, 2013, p. 16).

Nesse cenário, políticas públicas voltadas à alfabetização assumem papel estratégico no enfrentamento das desigualdades educacionais, sobretudo quando direcionadas às populações historicamente excluídas dos processos de escolarização. Entretanto, para que tais políticas efetivamente promovam inclusão, é necessário que ultrapassem a lógica da simples ampliação dos indicadores de desempenho e considerem a diversidade dos sujeitos que compõem a escola pública brasileira.

No caso do Programa Tempo de Aprender, implementado na rede municipal de Manaus a partir de 2020, observa-se um esforço institucional voltado ao fortalecimento dos processos de alfabetização por meio da formação continuada de professores, do acompanhamento pedagógico, da utilização de recursos tecnológicos e da ampliação do monitoramento da aprendizagem (Manaus, 2022). Contudo uma análise fundamentada nos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos exige refletir sobre a capacidade dessas ações de contemplar as múltiplas realidades presentes na rede municipal de ensino.

A rede municipal de Manaus atende estudantes provenientes de diferentes contextos sociais, culturais e territoriais, que incluem populações urbanas, ribeirinhas, rurais e comunidades em situação de vulnerabilidade social. Além disso, contempla como público-alvo estudantes da educação especial, crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Essa diversidade demanda políticas educacionais capazes de reconhecer as diferenças não como obstáculos, mas sim como elementos constitutivos dos processos educativos.

Nesse sentido, Mittler (2001) argumenta que a educação inclusiva não pode ser reduzida à simples inserção física dos educandos nos espaços escolares. Para o autor, a inclusão pressupõe uma profunda transformação da escola, de suas estruturas e de suas concepções pedagógicas. Não se pode esquecer, ratificando a ideia de Mittler (2001), que a educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, para se alcançar as necessidades de todas as crianças. Para esse autor, a inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois ela representa uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade em geral, porque subjacente à sua filosofia está a celebração da diversidade.

A reflexão proposta por Mittler permite problematizar alguns aspectos da implementação do Programa Tempo de Aprender. Embora o Programa tenha apresentado resultados positivos nos indicadores de alfabetização da rede municipal, a centralidade atribuída às metas, às avaliações e às evidências científicas pode produzir processos de padronização que nem sempre contemplam as diferentes formas de aprender e de participar dos processos educativos.

Mantoan (2015) ressalta que a inclusão escolar implica reconhecer que todos os estudantes aprendem, embora não necessariamente da mesma forma ou no mesmo ritmo. Assim, a efetivação do direito à alfabetização requer práticas pedagógicas flexíveis, currículos acessíveis e estratégias que considerem as singularidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, a qualidade da educação não pode ser medida exclusivamente pelos índices de desempenho, mas também pela capacidade da escola de garantir participação, pertencimento e aprendizagem significativa para todos, com o reconhecimento da pluralidade de saberes e de experiências presentes na sociedade.

Essa reflexão é especialmente pertinente para o contexto amazônico, marcado por uma rica diversidade cultural e por diferentes formas de produção de saberes. Ao relacionar essas perspectivas ao Programa Tempo de Aprender, percebe-se que o desafio da alfabetização vai além da aquisição de competências relacionadas à leitura e à escrita. Trata-se de garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite suas diferenças, que valorize suas experiências e que promova sua participação social.

A alfabetização, nesse sentido, deve ser compreendida como um instrumento

de emancipação humana e de fortalecimento da cidadania. Conforme destaca Matos (2013), a cidadania não constitui uma condição estática, mas sim um processo permanente de construção social e política.

Nesse diapasão, os cidadãos – e só eles – são os agentes da existência desses direitos que pressupõem iguais deveres, consubstanciando-se em sujeitos produtores de sua realidade, construtores de sua história (Matos, 2013, p. 21). Sob essa perspectiva, alfabetizar significa também formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade, de participar da vida social e de atuar na defesa de seus direitos.

Assim, a análise do Programa Tempo de Aprender sob a ótica da educação inclusiva e dos direitos humanos evidencia que os avanços nos indicadores de alfabetização alcançados pela rede municipal de Manaus representam um aspecto importante, mas não suficiente para a garantia plena do direito à educação. A efetivação desse direito exige o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, o reconhecimento da diversidade dos sujeitos, a valorização das diferentes formas de conhecimento e o compromisso permanente com a construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário ampliar as reflexões sobre as políticas públicas de alfabetização implementadas no Brasil contemporâneo, especialmente diante dos desafios relacionados à construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com a garantia dos direitos humanos, por meio de pesquisas que possam contribuir para o debate sobre os impactos das políticas educacionais nacionais nos contextos locais, de modo que as especificidades da Região Amazônica e da rede municipal de ensino de Manaus sejam consideradas.

Compreende-se que as políticas educacionais não devem ser analisadas apenas em sua dimensão normativa, mas também sobretudo em seus efeitos na constituição das práticas e das subjetividades docentes. Desse modo, este estudo contribui para evidenciar tanto as lacunas quanto os movimentos críticos presentes na produção acadêmica, indicando a necessidade de aprofundamento das investigações sobre o Programa Tempo de Aprender e suas implicações no contexto educacional brasileiro.

Refletir sobre alfabetização em uma perspectiva inclusiva implica questionar as práticas que historicamente marginalizam sujeitos e reafirmar o compromisso com uma educação orientada pelos princípios da equidade, do respeito às diferenças e dos direitos humanos na implantação de projetos educacionais, centralizando a educação como instrumento para a promoção de uma cultura em direitos humanos que ressalte a necessidade de processos educativos que transcendam a mera normatividade e dialoguem com as realidades concretas vivenciadas por diferentes grupos sociais.

A centralidade da educação como instrumento para a promoção de uma cultura em direitos humanos ressalta a necessidade de processos educativos que transcendam a mera normatividade e dialoguem com as realidades concretas vivenciadas por diferentes grupos sociais. Assumindo um papel crucial, esses processos não estão apenas vinculados à escolarização formal, mas também se estendem aos diferentes âmbitos sociais, promovendo práticas que integrem valores éticos, políticos e culturais.

Como aponta Catherine Walsh (2009), práticas educativas decoloniais são fundamentais para a construção de novos horizontes de emancipação, pois permitem a emergência de epistemologias insurgentes capazes de confrontar as lógicas de dominação coloniais modernas. Assim, essas experiências formativas evidenciam

que a luta pelos direitos humanos na Amazônia não pode ser dissociada da luta pela justiça socioambiental.

Freire (1987) sugere que a verdadeira transformação social só será possível quando a educação tornar-se um meio de conscientização crítica, permitindo que os indivíduos e os coletivos tomem consciência de sua realidade e intervenham ativamente nas condições que estruturam a desigualdade e a opressão. No contexto da Amazônia, isso implica o fortalecimento de uma educação que seja capaz de desafiar as normas dominantes e de afirmar a validade e a relevância dos saberes locais. A educação em direitos humanos deve, portanto, transcender a mera instrução normativa e tornar-se um meio de subversão das lógicas coloniais e de promoção de uma cidadania plena, que respeite a diversidade cultural e a autodeterminação dos povos tradicionais.

Nesse sentido, problematizar e analisar o Programa Tempo de Aprender e sua interface com a educação inclusiva e com os direitos humanos suscita que as políticas públicas de alfabetização não são neutras, mas sim expressam projetos de formação humana e concepções específicas sobre ensino, aprendizagem e função social da escola.

A análise histórica das políticas de alfabetização no Brasil revela que a garantia do direito de aprender a ler e a escrever permanece como desafio estrutural. Trata-se de uma agenda que exige políticas públicas contínuas, socialmente referenciadas e comprometidas com a equidade educacional. Nesse sentido, compreender o PNAIC em sua historicidade permite situá-lo não como iniciativa isolada, mas sim como expressão de um longo percurso de disputas, de avanços e de contradições que atravessam a construção do direito à alfabetização no país.

Compreender criticamente a Política Nacional de Alfabetização implica reconhecê-la como expressão de um projeto político-educacional específico, cujos limites e possibilidades precisam ser analisados à luz da defesa de uma alfabetização socialmente referenciada, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Desse modo, a análise crítica do PTA revela que, embora sua estrutura apresente aparente robustez organizacional e objetivos formalmente consistentes, sua efetividade depende da superação de limites epistemológicos, políticos e pedagógicos. Mais do que impor metodologias uniformizantes, a construção de políticas públicas democráticas para a alfabetização exige pluralidade teórica,

valorização da produção científica nacional, reconhecimento da diversidade educacional brasileira e compromisso com práticas pedagógicas humanizadoras, contextualizadas e socialmente referenciadas.

Diante da análise do Programa, evidencia-se a necessidade de defender concepções plurais de alfabetização, comprometidas com a formação integral dos sujeitos, com a autonomia docente e com a democratização efetiva do direito à leitura e à escrita. Decerto, o Programa Tempo de Aprender se apresenta como expressão das tensões contemporâneas entre diferentes projetos de alfabetização. Seus limites revelam a necessidade de políticas públicas que superem reducionismos tecnicistas e assumam a alfabetização como prática plural, situada e socialmente referenciada, comprometida com a formação humana integral e com a democratização efetiva do direito à leitura e à escrita.

No entanto existem tensões entre a política formulada em nível nacional e sua concretização na prática educativa, cujos impactos exercem influência sobre a garantia do direito à educação e a efetivação dos princípios da educação inclusiva e dos direitos humanos.

No caso desta pesquisa, compreender a estrutura organizacional e a trajetória histórica da Semed foi de fundamental para a análise da implementação do Programa Tempo de Aprender no município de Manaus. Conforme argumenta Mainardes (2006), as políticas educacionais não são simplesmente implementadas nos contextos locais, mas sim são reinterpretadas, ressignificadas e recriadas pelos sujeitos envolvidos em sua execução, e as características específicas da rede municipal influenciam diretamente os modos pelos quais as políticas nacionais de alfabetização são apropriadas e desenvolvidas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a experiência de Manaus demonstra que a execução do PTA envolveu uma ampla articulação entre financiamento, acompanhamento pedagógico, formação continuada, monitoramento das aprendizagens e participação da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, evidencia que a implementação de políticas públicas educacionais constitui um processo complexo, marcado por adaptações, por negociações e por ressignificações produzidas pelos sujeitos envolvidos em sua concretização.

Essas estratégias e ações desenvolvidas no âmbito do Programa Tempo de Aprender em Manaus evidenciaram um esforço institucional voltado à melhoria dos processos de alfabetização. Os resultados apresentados pela rede municipal

demonstram avanços importantes nos indicadores educacionais, ao mesmo tempo que suscitam reflexões acerca dos limites e das potencialidades das políticas de alfabetização fundamentadas em metas, em avaliações de desempenho e em evidências científicas.

Assim, a análise do Programa Tempo de Aprender sob a ótica da educação inclusiva e dos direitos humanos deixa patente que os avanços nos indicadores de alfabetização alcançados pela rede municipal de Manaus representam um aspecto importante, mas não suficiente para a garantia plena do direito à educação. A efetivação desse direito exige o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, o reconhecimento da diversidade dos sujeitos, a valorização das diferentes formas de conhecimento e o compromisso permanente com a construção de uma educação democrática, equitativa e socialmente referenciada.

Em síntese, os resultados desta pesquisa evidenciam que a implementação de políticas nacionais de alfabetização, como o PTA, não pode ocorrer de forma homogênea, desconsiderando as especificidades dos diferentes contextos educacionais brasileiros. No caso da realidade amazônica, as particularidades territoriais, sociais, culturais e educacionais influenciam diretamente os processos de alfabetização e exigem que tais políticas sejam desenvolvidas e executadas em diálogo com as demandas locais e conforme as especificidades regionais. Nesse sentido, a investigação reforça que a efetividade dessas políticas depende da articulação entre seus objetivos pedagógicos e os princípios da educação inclusiva e da educação em direitos humanos, de modo a assegurar práticas alfabetizadoras comprometidas com a equidade, com o respeito à diversidade e com a garantia do direito à aprendizagem de todos os educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGRA, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BATISTA BRAUCKS, JULIA; PORTELA AZEVEDO, Gabriela; STEIGLEDER NEUBAUER, Vanessa; HAUENSTEIN ECKERT, Natalia. Pesquisa Bibliográfica como Metodologia de Pesquisa Científica . *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 11, 2025. DOI: 10.23899/g0q8kq90. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2637>. Acesso em: 12 jun. 2026.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian Fávaro Azeirê; NAGASHIMA, Lucila Akiko. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. *Revista Valore*, v. 3, p. 702-713, 2018. DOI: 10.22408/reva302018174702-713

BRANDÃO; Carlos Rodrigues. Educação? Educações: aprender com os índios. Aracaju/nov/2018 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/745108180/Educacao-Educacoes-aprender-com-o-indico-1-1>

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; UNESCO, 2008.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 20 de abril de 2021. Dispõe sobre os critérios de transferência e execução dos recursos do Programa Tempo de Aprender. Brasília: FNDE, 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Brasília: FNDE, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRETON; Hervé. Pesquisa Narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. Tradução de Camila Aloísio Alves. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Cotidiano escolar e práticas interculturais*.

Petrópolis: Vozes, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

CARDOSO JR., Vicente de Souza. A necessária integração entre alfabetização e letramento na aprendizagem inicial da língua escrita. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, p. 1-6, 2020. DOI: 10.25189/rabralin.v19i2.1654

CINTRA, S. L. A. D.; CORREIA, L. B. S.; TENO, N. A. C. Pesquisa narrativa: Uma metodologia para compreender experiências formativas / Narrative research: A methodology to understand formative experiences. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 66451–66463, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-180. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16333>. Acesso em: 12 jun. 2026.

CRESWELL, W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOMINGUES, Bruno Rodrigo Carvalho; GONTIJO, Fabiano de Souza. Como assim, cidade do interior? Antropologia, urbanidade e interioridade no Brasil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Belém: Universidade Federal do Pará, 2020. Disponível em: <https://doi.org/....> Acesso em: 14 ago. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

ERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; RUSSO, Daniele Aparecida; FRANCISCO, Adriana Jesuíno. Políticas de alfabetização no Brasil: discursos e percursos. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós (org.). *Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 151-179. DOI: 10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p151-179.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São

Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS; Claudiane Lopes Carvalho, RIBEIRO; Milvio da Silva. Evolução Histórica e Desafios Atuais do Direito à Educação no Brasil: Reflexões Essenciais. A Interseção entre Educação e Cultura: Fundamentos Teóricos e Práticos junho, 2025, v. 3, n. 27.

FURLANETTO; Ecleide Cunico, NUNES; Cristiane Nobre; GONÇALVES, Nogueira de Carvalho. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: UMA ANÁLISE SOBRE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 75-88, maio/ago. 2023.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: (re)significações entre avanços e retrocessos. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 18, e95614, 2024. DOI: 10.5380/jpe.v18i1.95614

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, SP: Atlas, 2008. p.75-88. BATISTA BRAUCKS, JÚLIA; PORTELA AZEVEDO, Gabriela; STEIGLEDER NEUBAUER, Vanessa; HAUENSTEIN ECKERT, Natalia. Pesquisa Bibliográfica como Metodologia de Pesquisa Científica. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 11, 2025. DOI: 10.23899/g0q8kq90. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/2637>. Acesso em: 12 jun. 2026.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Políticas públicas de alfabetização no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16, p. 33-43, 2022. DOI: 10.47249/rba2022586.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; STROPARO, Telma Regina; COSTA, Michel da; CASTRO JÚNIOR, Francisco Pires de; LACERDA JÚNIOR, Orivaldo da Silva; BRASIL, Melca Moura; CAMBA, Mariangela. Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 15, n. 7, p. 01-15, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Acesso em: 12 jun. 2026.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 41-58, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LIRA, A. A. D.; PASSEGGI, M. da C. Aprendizagens do “tornar-se”. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e75688, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. *Os avanços da gestão da educação pelo Prefeito David Almeida no período de 2021-2022*. Manaus: SEMED, 2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório estratégico da Meta 5 do Plano Municipal de Educação e Programa Tempo de Aprender*. Manaus: SEMED, 2022.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200007.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública*. Manaus: EDUA, 2013.

MINUJIN, Alberto. Educação e pobreza na América Latina. In: KLIKSBURG, Bernardo (org.). *Pobreza: uma questão inadiável*. Brasília: ENAP, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019. DOI: 10.34024/olhares.2019.v7.9980

MOYSÉS; Maria Aparecida Affonso, COLLARES; Cecília Azevedo Lima. Produção do fracasso escolar e medicação da infância e da escola. In: *Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*, 2017.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Educação em Direitos Humanos na Amazônia: desafios e perspectivas*. Belém: EDUEPA, 2020.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI; Maria da Conceição. Abordagens Narrativas na Pesquisa Educacional. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Universidade Cidade de São Paulo – UNICID São Paulo, Brasil. 2020.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em <<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com>>.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia / Organizado por Maria Helena Souza Patto. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In:

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RODRIGUES, Ieda Ferreira dos Santos. Concepção de ensino da leitura nos Programas de Formação Continuada PNAIC e Tempo de Aprender e as percepções dos professores sobre os impactos nas práticas pedagógicas / Ieda Ferreira dos Santos Rodrigues. - Recife, 2024.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTOS; Rozana Correa Santos, RIBEIRO; Odenei de Souza. A Amazônia entre os anos 1964 a 1970: apontamentos sobre as primeiras intervenções do autoritarismo. *Revista de Estudos Amazônicos – UFAM*, n. 1, v. 1, jan. / jun. (2022) ISSN (IMPRESSO): 1518-4765/ ISSN (ELETRÔNICO): 2316-4123.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. *Relatório de acompanhamento das ações de alfabetização*. Manaus: SEMED, 2022.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. *Relatórios técnicos da Divisão de Apoio à Gestão Escolar (DAGE) e Programa Tempo de Aprender*. Manaus: SEMED, 2023.

SILVA, Iolete Ribeiro da. Políticas públicas e psicologia: entre a responsabilização do sujeito e a responsabilização do Estado. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 30, e176683, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/K3W6FxFkSPBLgT4shQbqzLB/?lang=pt>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SILVA; Fernanda Priscila Alves da. Educação inclusiva e Direitos Humanos. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n,7, p. 73938-73993 jul.2021.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, Arycia; SIMAS, Hellen; SILVA; Fabrício. Identidade: contribuições antropológicas na literatura científica frente aos desafios educacionais do contexto amazônico. *Revista Caderno de Educação*. Pelotas, n. 68, e024003, 2024 p. 1- 24

SOUZA, Eliane. *A educação na Amazônia: desafios e perspectivas*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2000.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.