




## C A P Í T U L O 13

# POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CEARÁ: ENTRE A EFICIÊNCIA TÉCNICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2661925140713>

### **Raphael Ferreira Perdigão**

Mestrando em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University (MUST), Estados Unidos. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI). Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (FAESPI). Professor efetivo na Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE  
<http://lattes.cnpq.br/6673264499855585>  
<https://orcid.org/0009-0002-6458-9320>

### **Francisco Renato Silva Ferreira**

Mestre em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr Leão Sampaio (UNILEÃO). Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE. Atuando como Psicopedagogo Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE  
<http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>  
<https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

### **Cicero Jackson Pinheiro Beserra**

Mestre em Ensino de Física pela Sociedade Brasileira de Física (SBF) Polo P31 (URCA). Especialista em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Graduação em Engenharia de Produção pela Universidade Regional do Cariri (URCA)  
<http://lattes.cnpq.br/7821812927688605>  
<https://orcid.org/0000-0003-3540-0058>

### **Adailda Severo da Silva**

Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Graduada em Pedagogia pela ANHANGUERA. Graduanda em Direito pela CECAPE  
<http://lattes.cnpq.br/0018214301362012>  
<https://orcid.org/0009-0002-2943-0197>

### **Ronieris Bernadino dos Reis Silva**

Especialista em Educação Matemática pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP/PB). Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK). Graduação em Matemática pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente é Professor-Tutor nos Cursos de Matemática pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Formador de Matemática 4 e 5 anos pela Secretaria Municipal de Educação de Crato e Formador Regional de Matemática na CREDE 19. Tem experiência na área de Matemática e Pedagogia, com ênfase em Ensino-Aprendizagem/Especialidade: Ensino de Matemática/Pedagogia  
<http://lattes.cnpq.br/2651999766750460>  
<https://orcid.org/0009-0009-5281-1204>

### **Maurício de Jesus**

Especialista em Especialização em Gestão Escolar e em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professor do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Feira de Santana - BA. Tem interesse em estudos nas áreas de Tecnologias Educacionais, Processos de Ensino e Aprendizagem, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Direitos Humanos.  
<http://lattes.cnpq.br/5512178378654387>  
<https://orcid.org/0009-0003-2783-1816>

### **Jaqueline dos Santos Cavalcante**

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (URCA).  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA)  
<http://lattes.cnpq.br/6740443295221478>

### **Harley Gomes de Sousa**

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Christus (2011) e pelo Instituto Vale do Salgado (2006). Professor no Centro Universitário INTA - UNINTA. Coordenador do Polo Sobral Flex - UNINTA. Gestor de Estágio do curso de Pedagogia da UNINTA. Vice-presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia - seção Ceará (gestão 2017-2019). Experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem  
<http://lattes.cnpq.br/9906495505241375>  
<https://orcid.org/0000-0003-1845-0512>

### **Michele da Silva Chaves**

Especialista em Ciências da Natureza, suas tecnologias e o mundo do trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Ciências com Habilitação em Biologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA)  
<http://lattes.cnpq.br/7143436795184787>

**Antonio Willame da Silva Alves**

Doutor e Mestre em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Graduado em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente segue com a linha de pesquisa para elucidação das bases moleculares de lectinas de macroalgas marinhas, Educação Básica e Superior  
<http://lattes.cnpq.br/7062255903291331>  
<https://orcid.org/0009-0008-0598-2329>

**Hebert Nuvens de Alencar**

Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Regional do Cariri (URCA).  
Especialista em Geopolítica, História e Geografia pela Faculdades Integradas de Patos (FIP/PB). Graduado Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA)  
<http://lattes.cnpq.br/5197692273606630>

**Cícero Jardel Félix de Araújo**

Especialista em Gestão Escolar e Supervisão pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade São Vicente (FASVIPA). Graduado Licenciatura em Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
<http://lattes.cnpq.br/3135957286861534>  
<https://orcid.org/0009-0001-4873-4973>

**Débora Thaliene de Sousa Moura**

Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica, Hospitalar e Empresarial pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Graduada Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)  
<http://lattes.cnpq.br/9852312080542904>  
<https://orcid.org/0009-0009-2087-9255>

**RESUMO:** O presente artigo propõe uma análise crítica das políticas públicas de alfabetização implementadas no Estado do Ceará, com especial atenção à consolidação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e seus desdobramentos. Partindo de uma abordagem qualitativa, sustentada por revisão bibliográfica e análise documental, investiga-se a tensão entre a racionalidade gerencial, orientada por metas e avaliações padronizadas, e a concepção da alfabetização como processo formativo integral, ético e emancipador. Discute-se a prevalência de uma cultura da performatividade que, embora eficaz na elevação dos índices de proficiência nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tende a reduzir o ato de alfabetizar a uma prática técnico-burocrática, desvinculada dos contextos culturais, territoriais e subjetivos dos sujeitos aprendentes. Com base em aportes de autores como Freire, Arroyo, Soares e Ball, argumenta-se em favor de uma política de alfabetização que recupere a centralidade da escuta pedagógica, da pluralidade dos saberes e da dignidade das infâncias, compreendendo a escola pública como território de

reconhecimento, escuta e transformação. O texto finaliza propondo caminhos para uma alfabetização crítica e humanizadora, capaz de articular os avanços técnicos da gestão educacional com os imperativos ético-políticos da formação cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Políticas públicas; Formação cidadã; Gestão educacional; Ceará.

## LITERACY POLICIES IN CEARÁ: BETWEEN TECHNICAL EFFICIENCY AND CITIZENSHIP EDUCATION

**ABSTRACT:** This article presents a critical analysis of literacy public policies implemented in the state of Ceará, with a special focus on the establishment of the Literacy at the Right Age Program (PAIC) and its developments. Based on a qualitative approach—grounded in bibliographic review and documentary analysis—it examines the tension between a managerial rationality driven by standardized assessments and targets, and a conception of literacy as an ethical, emancipatory, and integral educational process. The article discusses the dominance of a performative culture that, although effective in improving proficiency rates in early primary education, tends to reduce literacy to a technocratic procedure disconnected from the learners' social, cultural, and territorial realities. Drawing on authors such as Freire, Arroyo, Soares, and Ball, the study argues for a literacy policy that restores the centrality of pedagogical listening, the plurality of knowledge, and the dignity of childhoods, understanding public education as a space for recognition, dialogue, and social transformation. It concludes by proposing pathways toward a critical and humanizing literacy, capable of articulating the technical achievements of educational management with the ethical-political imperatives of citizenship formation.

**KEYWORDS:** Literacy; Public policy; Citizenship education; Educational management; Ceará.

## POLÍTICAS DE ALFABETIZACIÓN EN CEARÁ: ENTRE LA EFICIENCIA TÉCNICA Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

**RESUMEN:** Este artículo ofrece un análisis crítico de las políticas públicas de alfabetización implementadas en el estado de Ceará, con énfasis en la consolidación del Programa Alfabetización en la Edad Correcta (PAIC) y sus desarrollos posteriores. Desde una perspectiva cualitativa, fundamentada en revisión bibliográfica y análisis documental, se examina la tensión entre la racionalidad gerencial —guiada por metas e instrumentos de evaluación estandarizados— y una concepción de la alfabetización como proceso educativo integral, ético y emancipador. Se problematiza la hegemonía

de una cultura de la performatividad que, a pesar de elevar los índices de rendimiento en los primeros años de la enseñanza básica, tiende a reducir el acto de alfabetizar a una práctica tecnocrática, desconectada de los contextos culturales, territoriales y subjetivos de los estudiantes. A partir del pensamiento de autores como Freire, Arroyo, Soares y Ball, se defiende una política de alfabetización que recupere la centralidad de la escucha pedagógica, la pluralidad de saberes y la dignidad de las infancias, concibiendo la escuela pública como espacio de reconocimiento, diálogo y transformación. El artículo concluye proponiendo caminos para una alfabetización crítica y humanizadora, que articule los avances técnicos de la gestión educativa con los compromisos éticos y políticos de la formación ciudadana.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización; Políticas públicas; Educación ciudadana; Gestión educativa; Ceará.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto processo fundante da constituição da consciência crítica, da autonomia intelectual e da inserção social do sujeito, não se resume à aquisição mecânica de códigos linguísticos ou ao domínio instrumental da leitura e da escrita. Ela é, sobretudo, uma prática político-cultural situada, que carrega em si os conflitos, as memórias e os projetos de sociedade em disputa. No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas e estruturais, alfabetizar é um ato profundamente político, no qual se confrontam diferentes concepções de educação, infância e cidadania.

No Estado do Ceará, a temática da alfabetização assumiu lugar central nas políticas educacionais a partir da criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, o qual se consolidou como referência nacional em gestão pública educacional. A iniciativa foi estruturada sobre três eixos principais: formação continuada de professores, avaliação externa padronizada (com destaque para a Prova SPAECE-Alfa) e indução de metas por desempenho. Tal configuração não apenas redefiniu as prioridades pedagógicas das redes municipais, como também instituiu uma cultura de responsabilização técnico-gerencial, pautada na lógica da meritocracia e na valorização de resultados quantificáveis.

Nesse sentido, a experiência cearense produziu avanços inegáveis no que tange ao monitoramento da aprendizagem, à cooperação federativa e à ampliação do acesso a políticas formativas para os profissionais da educação. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) indicam que o Ceará está entre os estados com melhor desempenho no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, o que evidencia a eficácia técnica do modelo implementado. No entanto, tais conquistas quantitativas não podem obscurecer os limites pedagógicos e epistemológicos de uma abordagem que, por vezes, tende a reduzir a complexidade da alfabetização a uma tarefa programática orientada por metas e provas.

Nesse cenário, torna-se urgente problematizar as implicações das políticas públicas de alfabetização que priorizam a eficácia em detrimento da humanização dos processos educativos. Conforme adverte Soares (2021), “a alfabetização, para além da decodificação, é a inserção do sujeito num universo simbólico e cultural que lhe possibilite significar o mundo e atuar sobre ele”. Da mesma forma, Freire (2005, p. 21) já apontava que:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Ao se institucionalizar modelos de alfabetização que privilegiam a homogeneização de métodos, currículos e avaliações, corre-se o risco de negligenciar os territórios subjetivos, sociais e culturais onde a infância se constitui. Arroyo (2020) denuncia que a ênfase em currículos padronizados “tem servido mais à manutenção da ordem do que à emancipação dos sujeitos”, especialmente quando aplicada de forma descolada das realidades vividas nas periferias e zonas rurais.

Assim, este artigo propõe uma análise crítica das políticas de alfabetização implementadas no Ceará, à luz da tensão entre a eficácia técnica — amplamente visibilizada nos discursos oficiais — e a formação cidadã — muitas vezes marginalizada nos indicadores de desempenho. Parte-se da hipótese de que, embora o modelo cearense tenha sido eficaz em elevar os índices de proficiência nos anos iniciais, ele ainda carece de dispositivos que garantam uma alfabetização verdadeiramente significativa, crítica e inclusiva, comprometida com a pluralidade dos sujeitos e com o direito à diferença.

Para tanto, a investigação parte de uma revisão bibliográfica e documental, centrada em autores do campo crítico da educação, em normativas nacionais e em documentos institucionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. O objetivo central é compreender em que medida as práticas pedagógicas e as políticas de gestão da alfabetização têm contribuído — ou não — para a construção de sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir nas estruturas sociais que os constituem. O desafio não é desprezar os ganhos obtidos com o controle de metas e a padronização, mas reposicionar tais estratégias no horizonte de uma política pública que, em vez de formatar corpos e mentes, seja capaz de reconhecer as singularidades, valorizar os saberes locais e semear emancipações possíveis.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão da alfabetização enquanto fenômeno educacional ultrapassa, em muito, a noção simplista de decodificação gráfica ou domínio técnico das letras. Alfabetizar é, antes de tudo, formar sujeitos históricos e sociais capazes de compreender, transformar e reescrever o mundo em que vivem. Essa perspectiva

crítica, distante das abordagens estritamente instrumentais, ganha força no pensamento de Paulo Freire (2005), que defende a alfabetização como um processo dialógico, ético e libertador. Para o autor, ensinar a ler e escrever é comprometer-se com a humanização do outro e com a superação das opressões que o atravessam.

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 21).*

A partir dessa compreensão, a alfabetização deve ser entendida como uma prática social enraizada nos contextos culturais, políticos e subjetivos dos sujeitos aprendentes. Magda Soares (2021), em diálogo com esse referencial freireano, introduz a distinção fundamental entre alfabetização e letramento, reforçando que a aprendizagem da língua escrita não pode ser dissociada de seu uso social, histórico e simbólico. Para a autora, uma política pública de alfabetização que ignore as práticas sociais da leitura e da escrita corre o risco de se converter em uma simples técnica de adestramento.

*“A alfabetização, quando reduzida à decodificação, desconsidera a natureza discursiva da língua escrita e rebaixa o sujeito a um executor de tarefas” (SOARES, 2021, p. 58).*

No campo das políticas públicas educacionais, observa-se, especialmente nas duas últimas décadas, um movimento crescente de tecnocratização da gestão, em que o êxito das ações governamentais é medido por indicadores de desempenho, ranqueamentos e metas estatísticas. Essa lógica gerencial, fortemente influenciada pelos princípios do neoliberalismo, tende a deslocar o foco da educação como direito para a educação como produto. Stephen Ball (2001), ao discutir os efeitos das reformas educacionais no mundo contemporâneo, destaca que a hegemonia da cultura performática transforma o professor em técnico e o estudante em número. O autor adverte que:

*“A ênfase na medição constante e na vigilância institucional retira da escola sua natureza viva e humana, substituindo-a por uma engrenagem de produção de resultados” (BALL, 2001, p. 134).*

No caso brasileiro, e mais especificamente no Ceará, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) incorporou elementos dessa racionalidade técnico-gerencial, promovendo uma padronização dos processos de ensino, formação docente e avaliação da aprendizagem. Embora essa estratégia tenha produzido melhorias substanciais nos índices de proficiência das crianças cearenses, ela também tem sido objeto de críticas por parte de educadores e pesquisadores que apontam os riscos da homogeneização e da pedagogia treinadora. Dourado e Oliveira (2022) chamam atenção para os limites das avaliações padronizadas na construção de práticas emancipatórias:

“As políticas orientadas por resultados, ao priorizarem a eficácia, acabam por esvaziar a complexidade dos processos pedagógicos, gerando uma ilusão de qualidade que não dialoga com os sujeitos e suas realidades” (DOURADO; OLIVEIRA, 2022, p. 97).

Outro aspecto central à reflexão sobre as políticas de alfabetização diz respeito à sua capacidade — ou incapacidade — de articular-se com os princípios da justiça social e da equidade. Como destaca Arroyo (2020), políticas que ignoram os territórios, as trajetórias de vida e os saberes das populações marginalizadas reproduzem a lógica da exclusão sob o disfarce da inclusão. Para o autor, a escola pública que universaliza conteúdos e tempos sem considerar as especificidades sociais e culturais dos estudantes impõe uma “pedagogia da submissão”.

“Não basta colocar todos na escola: é preciso perguntar que escola é essa, com que currículo, com que linguagem, com que expectativa de sucesso” (ARROYO, 2020, p. 45).

A esse respeito, é fundamental resgatar também os aportes de Carlos Roberto Jamil Cury (2002), para quem o direito à educação, garantido constitucionalmente, implica mais do que o acesso: exige condições reais de permanência, aprendizagem e dignidade. No âmbito da alfabetização, isso significa ofertar não apenas vagas escolares, mas também práticas pedagógicas que valorizem a cultura local, respeitem o tempo de cada criança e reconheçam sua identidade como legítima.

No bojo dessas reflexões, torna-se evidente que as políticas públicas de alfabetização não podem estar subordinadas unicamente a lógicas de desempenho e produtividade. Elas precisam ser fundamentadas na concepção de educação como prática social, em que o aprender a ler e escrever se relacione intimamente com o aprender a viver, a questionar, a imaginar, a resistir. A alfabetização, enquanto política pública, deve ser também uma política de escuta, de reconhecimento e de valorização das diversidades humanas. Como bem sintetiza Freire (1996, p. 28):

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

É nessa direção que se inscreve a presente análise, entendendo a alfabetização como um campo de disputa entre projetos educativos distintos: de um lado, o projeto que vê na escola uma instância de controle social e rendimento técnico; de outro, aquele que a concebe como espaço de reinvenção do mundo, como prática democrática e horizonte de emancipação.

## METODOLOGIA

A presente investigação configura-se como um estudo de natureza qualitativa, orientado por uma abordagem crítico-interpretativa, que busca compreender os sentidos, contradições e implicações das políticas públicas de alfabetização



implementadas no estado do Ceará, especialmente a partir da experiência consolidada pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e suas ramificações. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de apreender não apenas os efeitos mensuráveis das políticas analisadas, mas, sobretudo, os sentidos que elas produzem na tessitura do cotidiano escolar e na formação de sujeitos alfabetizados enquanto cidadãos críticos.

Como destaca Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é particularmente fecunda quando o objeto de estudo envolve dimensões simbólicas, culturais, subjetivas e políticas, exigindo do pesquisador uma escuta sensível e uma postura epistemológica que vá além do empírico imediato. Neste sentido, o presente estudo fundamenta-se numa lógica hermenêutica, que não busca a neutralidade, mas sim a compreensão situada e comprometida com a transformação social.

*“A pesquisa qualitativa não pretende estabelecer verdades absolutas, mas interpretar processos vivos, em constante movimento, cujos significados são múltiplos e interativos” (MINAYO, 2012, p. 24).*

A estratégia metodológica adotada estrutura-se em duas frentes complementares: a revisão bibliográfica sistemática e a análise documental crítica. Ambas foram mobilizadas com o intuito de compor um panorama denso e articulado sobre os fundamentos, as diretrizes e os desdobramentos da política de alfabetização cearense, especialmente no que se refere à tensão entre eficiência técnica e formação cidadã.

## Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica foi conduzida a partir da seleção criteriosa de obras de referência no campo da educação crítica, com ênfase em autores como Freire (2005), Soares (2021), Arroyo (2020), Ball (2001), Cury (2002), Dourado (2015) e outros pensadores que contribuem para uma leitura emancipatória das políticas educacionais. Foram priorizados artigos científicos indexados em bases como SciELO, PePSIC, Google Scholar e periódicos Qualis A1 e A2, além de livros clássicos e atuais, respeitando-se o recorte temporal entre 2001 e 2025, com especial atenção às produções pós-2018, período de revisão da BNCC e intensificação das avaliações externas.

A análise bibliográfica não se restringiu à identificação de consensos, mas também incorporou divergências teóricas relevantes, na perspectiva de construir uma base argumentativa sólida e dialógica. Como orienta Gil (2019), o exercício da revisão teórica deve ultrapassar a função meramente informativa, operando como alicerce crítico e interpretativo da pesquisa.

*“A fundamentação teórica não é apêndice da pesquisa, mas a condição mesma da sua inteligibilidade e consistência epistemológica” (GIL, 2019, p. 76).*

## Análise Documental

Em consonância com a revisão teórica, foi realizada uma análise documental aprofundada de fontes primárias institucionais e normativas, especialmente aquelas produzidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e demais órgãos correlatos. Dentre os documentos examinados, destacam-se: relatórios de avaliação do SPAECE, guias metodológicos do PAIC, notas técnicas, pareceres e legislações estaduais e federais relativas à alfabetização e à gestão educacional.

A análise desses documentos foi orientada por princípios da análise crítica do discurso, segundo a perspectiva de Fairclough (2001), a qual permite desvelar não apenas o conteúdo explícito das políticas, mas também os silenciamentos, as ideologias subjacentes e os efeitos de poder implicados em sua formulação e execução. Essa abordagem contribui para compreender como determinadas concepções de infância, aprendizagem e sucesso escolar são naturalizadas nos discursos oficiais e operacionalizadas nas práticas educativas.

*“Toda política educacional é também uma política de linguagem, na medida em que produz sentidos, valores e sujeitos através dos discursos que legitima” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 42).*

## Limites e Potencialidades da Pesquisa

Reconhece-se, desde já, que a natureza bibliográfica e documental do estudo impõe como limite a ausência de dados empíricos coletados diretamente em contextos escolares. No entanto, essa delimitação não compromete a profundidade da análise proposta, na medida em que a triangulação entre os referenciais teóricos e os documentos oficiais oferece subsídios robustos para a construção de um olhar crítico e comprometido com a práxis educativa.

Além disso, ao adotar uma perspectiva epistemológica crítica, a pesquisa reafirma seu compromisso ético com a transformação das condições de escolarização, especialmente nos territórios historicamente marginalizados. Como ensina Freire (1996, p. 29), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes e todos merecem ser escutados”. É com base nesse princípio que se constrói o percurso metodológico deste estudo: um caminho que busca dialogar com os textos, os contextos e os sujeitos que habitam a realidade complexa da alfabetização pública no Ceará.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### O PAIC e a Consolidação da Lógica Gerencial

A criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, marcou um ponto de inflexão nas políticas educacionais do Ceará, reposicionando o ciclo de alfabetização como eixo estruturante da gestão educacional municipal e estadual. A proposta, fundamentada no princípio de que toda criança deveria estar alfabetizada até os oito anos de idade, buscava articular formação docente, material didático estruturado, avaliação externa padronizada e indução de resultados. À primeira vista, o modelo trouxe dinamismo, investimento e foco estratégico à alfabetização nos municípios, inclusive nos mais carentes, como aponta o próprio documento oficial do programa (CEARÁ, 2012).

Entretanto, é preciso compreender que o êxito do PAIC não se limita à esfera pedagógica, mas se insere dentro de uma racionalidade político-gerencial mais ampla, alinhada à lógica do gerencialismo de Estado, como adverte Stephen Ball (2001). O autor identifica, nas reformas educacionais contemporâneas, um deslocamento do foco formativo para um modelo de controle e regulação por metas, o que transforma o papel da escola pública em uma engrenagem voltada à performance. Conforme pontua o autor:

“A introdução de instrumentos de mensuração de resultados, ranqueamentos, bonificações e avaliações externas cria uma cultura de performatividade que tende a submeter os projetos pedagógicos à lógica do controle técnico, reduzindo o espaço da criatividade docente e da formação crítica” (BALL, 2001, p. 134).

No contexto cearense, essa lógica se expressa por meio da articulação entre a Prova SPAECE-Alfa, aplicada ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, e os mecanismos de bonificação e reconhecimento das escolas e redes municipais que atingem as metas estipuladas. A depender do desempenho alcançado, as secretarias municipais recebem apoio técnico, reconhecimento público e repasses financeiros adicionais. Essa política de indução por mérito, inspirada nos modelos de accountability educativa, passou a constituir um dispositivo central na mobilização de professores, gestores e secretários.

Não se nega a importância de estratégias de monitoramento e avaliação da aprendizagem. No entanto, a centralidade atribuída aos índices e aos instrumentos padronizados cria um ambiente de competição e ranqueamento que, por vezes, compromete a diversidade metodológica e a liberdade pedagógica. Educadores denunciam, com frequência, que a cultura da prova interfere nos tempos escolares, impondo ritmos e conteúdos desvinculados das realidades locais e dos interesses das crianças. Dourado (2021) argumenta que:

“O excesso de confiança nas avaliações externas como orientadoras da política educacional tem provocado uma erosão da autonomia pedagógica e contribuído para a transformação do processo educativo em mera repetição de prescrições curriculares voltadas ao alcance de metas” (DOURADO, 2021, p. 44).

O PAIC, nesse sentido, representa uma síntese das contradições contemporâneas das políticas públicas: ao mesmo tempo em que democratiza o acesso a ferramentas formativas e gera compromissos com a aprendizagem das crianças mais vulneráveis, também institui uma lógica de padronização que pode limitar a compreensão ampliada da alfabetização como direito, experiência cultural e construção de sentidos.

Outro elemento fundamental é a forma como o programa passou a influenciar a organização das secretarias municipais de educação. Muitos municípios, pressionados pelos resultados do SPAECE, reestruturaram seus setores pedagógicos, priorizando ações voltadas ao cumprimento de metas, muitas vezes em detrimento de projetos contextualizados e integrados às especificidades locais. Essa lógica gerencial, como observa Paro (2016), tende a obscurecer os fundamentos pedagógicos da escola, convertendo-a em uma instituição tecnicamente eficiente, mas pedagogicamente empobrecida.

“A escola gerencializada se organiza não em função das necessidades dos sujeitos, mas das exigências dos sistemas de avaliação, convertendo-se em um espaço de conformação e não de formação” (PARO, 2016, p. 92).

Além disso, a indução de resultados vinculada a políticas de incentivo financeiro pode acentuar desigualdades intermunicipais, uma vez que os municípios com melhores condições de infraestrutura, quadro técnico e acesso à formação continuada partem de um ponto de vantagem na disputa por reconhecimento. Isso revela a insuficiência da meritocracia como critério distributivo justo e evidencia a necessidade de pensar a equidade educacional em termos estruturais e redistributivos.

Portanto, embora o PAIC tenha produzido inegáveis avanços na consolidação de uma cultura de planejamento e avaliação nos municípios cearenses, sua implementação deve ser analisada criticamente à luz das tensões entre desempenho e formação, entre controle e autonomia, entre padronização e diversidade. Como adverte Arroyo (2020), não se trata de negar os instrumentos de gestão, mas de disputar o sentido das políticas públicas, reorientando-as para a promoção da justiça social, da escuta pedagógica e da valorização dos sujeitos em sua integralidade.

“A gestão da educação deve ser gestão de sentidos, de escuta, de projetos de vida e de territórios culturais. O resto é número, é estatística vazia de humanidade” (ARROYO, 2020, p. 63).

É a partir desse horizonte ético-político que se propõe a análise das políticas de alfabetização no Ceará, reconhecendo os avanços conquistados, mas também denunciando os riscos de uma educação submetida à lógica da produção de resultados, distanciada das necessidades reais das crianças e das comunidades em que elas vivem.

## Alfabetização como Formação Cidadã: Tensões e Possibilidades

A alfabetização, quando compreendida em sua dimensão crítica e ampliada, transcende os limites do domínio técnico da leitura e da escrita e se constitui como processo de inserção cultural, política e ética do sujeito no mundo. Trata-se de um campo que articula o simbólico e o material, o individual e o coletivo, o pedagógico e o político. No entanto, ao se institucionalizar como política pública sob a égide da mensuração e da eficiência, a alfabetização corre o risco de se reduzir à condição de instrumento de regulação social, deslocando-se de sua vocação formadora para se alinhar a interesses externos à realidade vivida dos educandos.

Como adverte Paulo Freire (2005), é impossível alfabetizar sem considerar os contextos de vida e os universos culturais dos sujeitos. A leitura e a escrita não emergem do nada: são expressões de uma história social, de uma linguagem partilhada e de uma experiência encarnada no território e na memória.

*“A alfabetização, para ser um ato de criação, e não de domesticação, precisa reconhecer os educandos como sujeitos de saber e história, e não como recipientes vazios a serem preenchidos por conteúdos preestabelecidos” (FREIRE, 2005, p. 30).*

Nesse sentido, a alfabetização como formação cidadã exige que os processos educativos estejam comprometidos não apenas com o desenvolvimento de competências cognitivas, mas com a construção da consciência crítica, da identidade e do pertencimento social. Esse pressuposto, contudo, nem sempre está presente nas diretrizes das políticas públicas contemporâneas, muitas das quais operam sob uma lógica de padronização curricular, homogeneização metodológica e ranqueamento das escolas a partir de avaliações externas, como observado no caso do Ceará.

A experiência cearense, ainda que exitosa do ponto de vista da elevação dos indicadores de desempenho, como os resultados da Prova SPAECE-Alfa, tem suscitado debates em torno da efetividade real da aprendizagem e de sua conexão com o desenvolvimento integral da criança. Relatos de professores, coletados em estudos de campo e revisões de literatura (FERREIRA; COSTA, 2021), indicam que a pressão por resultados e a antecipação de conteúdos em função das provas têm gerado práticas de ensino descontextualizadas, com forte apelo à memorização e à reprodução, em detrimento da ludicidade, da escuta e da autonomia dos sujeitos.

Além disso, o modelo de alfabetização centrado em metas quantitativas não contempla adequadamente as infâncias plurais que habitam o espaço escolar — indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, rurais, periféricas. Arroyo (2020) denuncia o quanto os currículos universalizantes negam as culturas dos oprimidos e operam como instrumentos de silenciamento simbólico:

“Alfabetizar para formar cidadãos implica ensinar as crianças a se reconhecerem nos textos, nas histórias, nos livros. Quando esses materiais ignoram suas realidades, ensinam, ainda que de forma implícita, que sua existência é menor, invisível, indigna de ser narrada” (ARROYO, 2020, p. 73).

Essa crítica ganha ainda mais relevância quando se observa o contexto de desigualdades raciais, territoriais e econômicas do semiárido cearense, onde grande parte das crianças vivem em situação de vulnerabilidade múltipla. Nesse cenário, alfabetizar não é apenas ofertar acesso ao código escrito, mas produzir condições para que a escola dialogue com os saberes das comunidades, fortaleça os vínculos identitários e contribua para a afirmação de direitos. É nesse ponto que a alfabetização se revela como projeto político, que pode ser de emancipação ou de submissão, a depender de sua orientação pedagógica e de sua intencionalidade formativa.

Soares (2021), ao reforçar a distinção entre alfabetização e letramento, afirma que uma política pública comprometida com a cidadania precisa promover o uso social da linguagem escrita em contextos significativos e reais. A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser permeada por práticas sociais que façam sentido para os alunos e que ampliem sua capacidade de intervenção no mundo.

“Letrar é tornar o sujeito participante das práticas sociais de leitura e escrita, é ensiná-lo a argumentar, a interpretar, a posicionar-se. Alfabetizar sem letrar é como ensinar a andar sem deixar o sujeito sair do lugar” (SOARES, 2021, p. 49).

No Ceará, há experiências escolares que tentam romper com essa lógica hegemônica e incorporar elementos da formação cidadã no ciclo de alfabetização. Projetos de leitura com histórias locais, rodas de conversa sobre direitos das crianças, produção de textos autorais e práticas intergeracionais com os saberes da comunidade são exemplos de resistência pedagógica que precisam ser valorizados e institucionalizados. No entanto, essas práticas ainda são pontuais e, muitas vezes, relegadas a um segundo plano diante da força dos índices que determinam a distribuição de recursos e o prestígio institucional das redes.

Nesse cenário, a escola pública se vê diante de um paradoxo: ao mesmo tempo em que é cobrada por resultados, é responsabilizada por aquilo que o próprio modelo de política não permite fazer com qualidade — escutar, acolher, dialogar, poetizar, problematizar. A alfabetização, quando guiada exclusivamente pela lógica da eficiência, perde sua força transgressora, tornando-se uma formalidade vazia. Como bem sintetiza Cury (2002):

“O direito à educação não se esgota no acesso ou na permanência. Ele se realiza na qualidade do vínculo que se estabelece entre sujeito e conhecimento, entre linguagem e mundo, entre escola e vida” (CURY, 2002, p. 107).

Portanto, a tensão entre a eficiência técnica e a formação cidadã na política de alfabetização do Ceará não é apenas uma questão operacional, mas profundamente ética e epistemológica. É necessário resgatar o sentido originário da alfabetização como prática humanizadora e libertadora, reconhecendo que toda criança tem o direito não apenas de aprender a ler e escrever, mas de sentir-se representada nas palavras, de narrar sua história, de imaginar outros futuros possíveis a partir do texto que escreve com sua própria existência.

## Caminhos para uma Alfabetização Crítica e Humanizadora

Diante das tensões identificadas entre a eficácia técnica e a formação cidadã nas políticas de alfabetização no Ceará, impõe-se a necessidade de reconstruir horizontes pedagógicos que escapem à lógica do adestramento escolar e recolorem o ato de alfabetizar no centro da experiência humana e democrática. O desafio não está em renunciar aos avanços da gestão pública educacional, tampouco em negar a importância dos instrumentos de avaliação e acompanhamento, mas sim em reorientar seus sentidos, redirecionando a política pública de alfabetização para um projeto formativo que dignifique a infância e respeite a diversidade dos sujeitos.

Uma alfabetização crítica e humanizadora exige, antes de tudo, o reconhecimento da criança como sujeito epistêmico, dotado de saberes prévios, de linguagem própria e de um mundo vivencial que precisa ser acolhido pelo espaço escolar. Essa concepção rompe com a lógica da homogeneização que marca os programas de alfabetização baseados em metas, cronogramas rígidos e manuais didáticos universais. Ao contrário, propõe o exercício de uma escuta pedagógica sensível, comprometida com o tempo singular de cada processo de aprender e com a pluralidade cultural que habita as salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Freire (1996), em sua pedagogia da esperança, nos convoca a construir uma educação dialógica, em que o alfabetizador não ensina conteúdos prontos, mas mobiliza palavras-mundo, saberes de vida, linguagens insurgentes, como matéria-prima de um processo de libertação. Para ele:

“A leitura do mundo, antes da leitura da palavra, é o gesto inaugural do sujeito que se alfabetiza; é nesse movimento de interpretar o mundo que nasce o desejo de nomeá-lo, de escrevê-lo com sua própria história” (FREIRE, 1996, p. 28).

Nesse sentido, os caminhos para uma alfabetização humanizadora não podem prescindir de práticas pedagógicas que deem centralidade às vivências dos alunos, à oralidade, à escuta e à autoria. Projetos de leitura com textos produzidos pelas próprias crianças, rodas de conversa sobre temas do cotidiano, construção coletiva de livros, trabalho com gêneros orais e escritos diversos — tudo isso constitui um campo fértil de invenção e autonomia, que contrapõe o silenciamento imposto pelas provas e manuais.

Além disso, uma alfabetização verdadeiramente crítica exige currículos flexíveis, territórios escolares abertos ao diálogo intercultural, e materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial, de gênero, territorial e linguística do Brasil profundo. Soares (2021) reforça que, para letrar, é preciso reconhecer o sujeito como alguém que se comunica, que interage, que participa dos discursos sociais.

“A alfabetização, quando praticada com o compromisso de letrar, não apenas ensina a ler e escrever, mas inaugura no sujeito uma nova forma de estar no mundo — mais reflexiva, mais crítica, mais participativa” (SOARES, 2021, p. 55).

Em termos de política pública, isso significa a adoção de uma perspectiva curricular que fuja da centralização tecnocrática e valorize os projetos pedagógicos das escolas, reconhecendo sua autonomia e seu potencial de criação. Implica, também, repensar os processos de formação docente, substituindo modelos prescritivos por formações em serviço que promovam a reflexão, o estudo coletivo e o protagonismo dos professores na elaboração de suas práticas.

Outro elemento indispensável é a valorização das escolas como espaços comunitários, capazes de articular saberes escolares e saberes populares, o texto com o território, a palavra com o chão da vida. Arroyo (2020), ao discutir o papel da escola na formação de sujeitos insurgentes, enfatiza que:

“A escola precisa se tornar um lugar onde os alunos possam se reconhecer, não apenas como estudantes, mas como filhos de um povo, como moradores de um lugar, como portadores de memória, desejo e resistência” (ARROYO, 2020, p. 90).

No caso do Ceará, já existem experiências significativas que apontam para esses caminhos, como projetos de alfabetização desenvolvidos em comunidades quilombolas, escolas do campo e iniciativas interdisciplinares que associam linguagem, história local e produção cultural. Tais experiências, no entanto, carecem de apoio institucional mais robusto, pois ainda ocupam um lugar marginal nas políticas oficiais, que seguem priorizando os roteiros padronizados e os resultados estatísticos.

Cabe ao poder público, aos gestores e às universidades criar condições para que essas práticas se tornem referências, ampliem-se e se institucionalizem como parte de um projeto educativo que não tema a complexidade, que celebre a diversidade e que compreenda a alfabetização como um ato político de reconhecimento, visibilidade e justiça.

Por fim, pensar caminhos para uma alfabetização crítica e humanizadora exige, sobretudo, coragem política. Coragem para romper com a lógica da eficiência desumanizada, coragem para escutar os sujeitos que historicamente foram silenciados, coragem para defender que alfabetizar é muito mais do que ensinar a escrever nomes — é ajudar crianças a escreverem suas histórias, a inscreverem seus corpos e vozes num mundo que, tantas vezes, insiste em lhes negar o direito de ser e de sonhar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica das políticas de alfabetização implementadas no Estado do Ceará, com destaque para a experiência do PAIC e seus desdobramentos, evidencia a coexistência de dois projetos formativos em permanente tensão: de um lado, o paradigma da eficiência técnico-gerencial, baseado na gestão por resultados, nas avaliações externas padronizadas e na indução meritocrática; de outro, a concepção de alfabetização como direito humano, prática cultural e processo de formação cidadã enraizado nos contextos sociais e históricos dos sujeitos.

É inegável que o modelo cearense produziu avanços consideráveis em termos de cobertura educacional, organização da política intermunicipal, desenvolvimento de avaliações de larga escala e elevação dos índices de proficiência nos anos iniciais. Essas conquistas, fruto de esforços coletivos entre gestores, professores e instituições públicas, colocaram o Ceará em posição de destaque nacional e o transformaram em referência para outras unidades da federação. No entanto, os dados quantitativos não são suficientes para atestar a qualidade substantiva da alfabetização ofertada, tampouco para assegurar que os processos educativos estejam efetivamente promovendo o desenvolvimento crítico, ético e social dos educandos.

Como demonstrado ao longo deste trabalho, a primazia da lógica de resultados tende a impor um modelo de ensino orientado pelo adestramento e pela repetição de padrões, o que pode resultar na despolitização da prática pedagógica e no esvaziamento da experiência escolar como espaço de escuta, criatividade e emancipação. Ao reduzir o ato de alfabetizar a uma sequência de técnicas aplicadas sobre corpos silenciosos, a política pública esvazia seu caráter transformador e limita sua potência enquanto mediação entre sujeitos e mundo.

Freire (1996) advertia que ensinar a ler e escrever é um ato de compromisso ético e político com a humanização dos sujeitos, e que a verdadeira alfabetização não pode ser dissociada da leitura crítica da realidade:

“É no ato de ler o mundo que os homens e mulheres se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de intervir e recriar a realidade em que estão inseridos” (FREIRE, 1996, p. 29).

Essa leitura exige políticas educacionais que não apenas visem à eficácia, mas que estejam comprometidas com a equidade, a diversidade e a dignidade das infâncias brasileiras. No Ceará, a potência de projetos pedagógicos sensíveis às realidades locais, como os desenvolvidos em escolas quilombolas, do campo e de periferias urbanas, revela que é possível articular gestão pública e práxis libertadora — desde que haja espaço para a escuta, para o reconhecimento das diferenças e para o exercício da autonomia docente.

Assim, um caminho promissor para as políticas de alfabetização no Ceará e no Brasil reside na reconciliação entre técnica e ética, entre gestão e sensibilidade pedagógica. Isso passa, inevitavelmente, por uma reconfiguração do papel das avaliações, por formações docentes comprometidas com a pedagogia crítica e por currículos abertos à pluralidade de vozes, experiências e linguagens que compõem o tecido social da escola pública.

Arroyo (2020), em reflexão contundente sobre os sentidos da política educacional, afirma que:

“Currículos e avaliações devem se tornar mediadores da vida, e não da exclusão. Devem abrir espaço para o reconhecimento das culturas que os sujeitos carregam e não apagá-las em nome da padronização” (ARROYO, 2020, p. 67).

As políticas públicas de alfabetização não devem se limitar a ensinar as crianças a escreverem palavras — é preciso ensiná-las a escreverem o mundo com as próprias mãos. E isso só será possível se a educação for concebida como campo de disputa democrática, como experiência de libertação e como construção coletiva de sentidos.

Portanto, mais do que avaliar o sucesso de uma política educacional por seus índices estatísticos, é necessário interrogar suas implicações éticas, epistemológicas e culturais. Uma alfabetização crítica e humanizadora não pode ser medida apenas pela velocidade com que se escreve um nome, mas pela capacidade de cada sujeito de se reconhecer autor da própria história. É nesse horizonte, insurgente e solidário, que se inscreve o presente trabalho — como gesto de crítica, mas também como gesto de esperança.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. *Currículo, território em disputa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BALL, Stephen J. *Políticas educacionais e o trabalho do professor: perspectivas globais e locais*. 9. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Relatório Nacional da Avaliação da Alfabetização*. Brasília: INEP, 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Programa Alfabetização na Idade Certa: Documento Base*. Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação: fundamentos da educação escolar no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação: construção e desafios*. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). *Políticas públicas e educação básica no Brasil: tensões e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 31–55.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERREIRA, André Luiz; COSTA, Érica Ramos. *Avaliação externa e o cotidiano escolar: sentidos atribuídos por professores da alfabetização no Ceará*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260036, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Cada Criança Alfabetizada: panorama das políticas de alfabetização no Brasil*. Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 22 jul. 2025.