

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

DANIELLA DA FONSECA BORBA VIEIRA

**ALFABETIZAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL:
LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERCEPÇÕES DE
PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

GOIÂNIA

2025

**ALFABETIZAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL:
LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERCEPÇÕES DE PROGRAMAS
EDUCACIONAIS**

DANIELLA DA FONSECA BORBA VIEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional – Linha de Pesquisa: Educação, do Centro Universitário Alves Faria - UNIALFA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional. Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

GOIÂNIA

2025

Catalogação na fonte: Biblioteca UNIALFA

V658a

Vieira, Daniella da Fonseca Borba.

Alfabetização como vetor de desenvolvimento regional: legislação, formação de professores e percepções de programas educacionais / Daniella da Fonseca Borba Vieira. – 2025.

102 f.: il. 30cm.

Orientadora: Prof. Dr. Edna Maria de Jesus.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Políticas públicas. 4. Avaliação externa. I. Jesus, Edna Maria de. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 374.7

DEDICATÓRIA

A Deus, fonte de sabedoria e força, por iluminar meus caminhos, amparar-me nos momentos de incerteza e conceder-me serenidade e perseverança para chegar até aqui.

À minha família, pelo amor incondicional, por cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, por acreditarem em mim mesmo quando o caminho parecia longo e por compreenderem minha ausência em tantos momentos. Que este trabalho seja a prova de que, com dedicação e fé, tudo é possível.

**ALFABETIZAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL:
LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERCEPÇÕES DE
PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* em Desenvolvimento Regional –
Linha de Pesquisa: Educação, do Centro
Universitário Alves Faria - UNIALFA,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Desenvolvimento
Regional. Linha de Pesquisa: Educação e
Desenvolvimento Regional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de
Jesus

Goiânia, 17 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

Presidente da Banca

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte

Avaliador Interno

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias

Avaliadora Externa

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder sabedoria, força e serenidade ao longo desta caminhada, por iluminar meus passos, renovar minhas esperanças e amparar-me nos momentos de dúvida e cansaço. Sem a Sua presença constante, nada disso seria possível.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo exemplo de vida e pelos ensinamentos que formaram a base do meu caráter e da minha determinação. A vocês, devo grande parte desta conquista.

À minha família, pelo apoio, paciência e compreensão durante o tempo dedicado a este trabalho. Ao meu esposo, Gilsiney, por estar ao meu lado em todos os momentos, oferecendo incentivo, afeto e equilíbrio. Aos meus filhos, Frederico e Pedro, pelo apoio, pela compreensão e por me lembrarem diariamente o verdadeiro sentido do amor e da superação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Edna, pela competência, dedicação e sensibilidade com que conduziu este trabalho. Agradeço pela orientação segura, pelas valiosas contribuições e pela confiança depositada em mim.

Aos professores do programa, pela partilha de conhecimentos e experiências, que contribuíram imensamente para minha formação acadêmica e pessoal.

Às queridas colegas e companheiras de profissão e de vida, Ádila, Lucélia e Rosa Mônica, pela amizade, parceria e apoio mútuo em cada etapa dessa jornada. Os momentos de aprendizado, as trocas e as risadas tornaram o percurso mais leve e significativo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo registrada a minha sincera gratidão.

RESUMO

ALFABETIZAÇÃO COMO VETOR DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL: LEGISLAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PERCEPÇÕES DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS

A dissertação analisa as relações entre marcos legais, políticas públicas de alfabetização e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como foco o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). No primeiro artigo, discute-se a trajetória da alfabetização e do letramento no Brasil, com ênfase nos avanços normativos e nos desafios persistentes para a garantia do direito à educação em contextos marcados por desigualdades regionais. O segundo artigo examina o desenho, a implementação e as concepções de formação continuada presentes no PNAIC e no CNCA, destacando convergências, descontinuidades e disputas em torno da padronização curricular e da avaliação externa. O terceiro artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo com 30 professores, coordenadores pedagógicos e diretores de uma rede municipal, a partir de questionário on-line com questões abertas e fechadas. A análise das percepções evidencia contribuições dos programas para a visibilidade da alfabetização e para a formação docente, mas também limites relacionados à intensificação do trabalho, à responsabilização individual e à tensão entre autonomia pedagógica e pressão por resultados. Conclui-se que políticas de alfabetização efetivas exigem estabilidade, participação das escolas, valorização profissional e formações críticas, contextualizadas e colaborativas. O estudo contribui para o debate ao articular legislação, políticas e práticas, iluminando caminhos para decisões mais democráticas.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Formação de professores; Políticas públicas; Avaliação externa.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationships between legal frameworks, literacy public policies and teaching practices in the early years of primary education, focusing on the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and the National Commitment to Children's Literacy (CNCA). The first article discusses the trajectory of literacy in Brazil, emphasizing normative advances and persistent challenges to guarantee the right to education in contexts marked by regional inequalities. The second article examines the design, implementation and underlying conceptions of in-service teacher education in PNAIC and CNCA, highlighting continuities, discontinuities and disputes around curricular standardization and external assessment. The third article presents the results of field research with 30 teachers, pedagogical coordinators and school principals from a municipal school system, based on an online questionnaire with open and closed questions. The analysis of participants' perceptions reveals contributions of the programs to raising the visibility of literacy and to teacher professional development, but also limits related to work intensification, individual accountability and tensions between pedagogical autonomy and pressure for results. The study concludes that effective literacy policies require stability, school participation, professional valorization and critical, contextualized and collaborative forms of teacher education, contributing to more democratic policy decisions.

Keywords: Literacy; Letramento (Literacy Practices); Teacher Education; Public Policies; External Assessment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas do questionário aplicado.....	70
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CF/88: Constituição Federal de 1988

CNCA: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

MEC: Ministério da Educação

PAIC: Programa Alfabetização na Idade Certa

PNA: Política Nacional de Alfabetização

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE: Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB: Secretaria de Educação Básica

SME: Secretaria Municipal de Educação

TPE: Todos pela Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – PRIMEIRO ARTIGO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AVANÇOS LEGAIS E DESAFIOS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL	18
1.1- Introdução.....	19
1.2- Alfabetização e Letramento na educação: a garantia do acesso à leitura e à escrita.....	21
1.3- A importância das políticas públicas para a Alfabetização e o Letramento.....	24
1.4- Alfabetização e Letramento e Desenvolvimento Regional: o movimento cíclico	28
1.5- Metodologia	33
1.6- Considerações finais.....	34
1.7- Referências	35
2 – SEGUNDO ARTIGO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA) E DO CNCA (COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA)	43
2.1- Introdução.....	44
2.2- PNAIC e CNCA	45
2.3- Propostas de PNAIC e CNCA como estratégias de alfabetização	51
2.4- Formação de professores para atuar na alfabetização a partir do PNAIC e CNCA.....	54
2.5- Considerações Finais	58
2.6- Referências	59
3 – TERCEIRO ARTIGO: PERCEPÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA) E CNCA (COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA	61
3.1- Introdução.....	62
3.2- Percepção sobre metodologias e materiais didáticos disponibilizados acerca do PNAIC e do CNCA	64
3.3- A fala dos profissionais da educação básica.....	70
3.4- Entre indicadores e realidades da sala de aula	79
3.5- Considerações finais	84
3.6- Referências	85

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
5 - REFERÊNCIAS	91
6 - APÊNDICE	
6.1 - Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	97
6.2 – Formulário de Pesquisa	100

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem-se, no Brasil, como eixos estruturantes do direito à educação e do projeto de desenvolvimento regional inscrito na Constituição Federal de 1988, na LDB, no PNE, na BNCC e no recente Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Esses marcos legais afirmam a educação básica como dever do Estado e direito de todos, mas também revelam a persistência de desigualdades sociais e territoriais que atravessam o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse cenário, discutir alfabetização é, ao mesmo tempo, debater cidadania, justiça social e a capacidade dos territórios de produzirem trajetórias de desenvolvimento mais equânimes.

O debate conceitual sobre alfabetização e letramento, consolidado por autoras como Ferreiro e Soares, desloca a compreensão do ato de aprender a ler e escrever de uma perspectiva meramente técnica para um processo complexo, no qual a criança constrói hipóteses sobre a escrita e se insere nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Alfabetizar, nessa chave, implica garantir o domínio do sistema alfabético; letrar, por sua vez, supõe possibilitar o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Ao assumir a perspectiva de “alfabetizar letrando”, esta dissertação toma a alfabetização como prática social situada, fundamental para que sujeitos participem criticamente da vida pública e para que regiões historicamente marcadas pela desigualdade ampliem suas capacidades de desenvolvimento.

Ao longo das últimas décadas, diferentes diagnósticos evidenciam que o analfabetismo e, sobretudo, o analfabetismo funcional permanecem como desafios persistentes da educação brasileira, afetando com maior intensidade crianças de contextos vulneráveis, escolas periféricas e redes municipais com menores recursos. Tais dificuldades não se explicam apenas por fatores pedagógicos, mas também por condicionantes econômicos, culturais e pelo nível socioeconômico das famílias, que repercutem diretamente sobre as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Nesse quadro, a alfabetização nos anos iniciais assume lugar estratégico para romper ciclos de exclusão, reduzir distorções idade-série e criar condições para trajetórias escolares mais longas e bem-sucedidas.

As políticas federais de alfabetização, notadamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

(CNCA), emergem como respostas do Estado brasileiro a esse problema histórico. O PNAIC, instituído em 2012, estruturou uma ampla política de formação continuada de professores, articulando União, estados, municípios e universidades em torno da meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. O CNCA, lançado em 2023, atualiza e reconfigura essa agenda ao propor que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 2º ano, com forte ênfase na recomposição das aprendizagens pós-pandemia, na cooperação federativa e na articulação entre formação, gestão, infraestrutura, reconhecimento e avaliação.

Entretanto, a literatura tem mostrado que tais programas se inscrevem em disputas de concepção sobre o que significa alfabetizar, ensinar e avaliar, bem como em tensões entre padronização e respeito às singularidades locais. Estudos recentes destacam a descontinuidade das políticas a cada governo, a alternância de ênfases conceituais, a performatividade associada às avaliações externas e o risco de redução da complexidade da alfabetização a indicadores numéricos. Ao analisar o PNAIC e o CNCA como produções discursivas, diferentes autores evidenciam como esses programas produzem sentidos para o currículo, o trabalho docente e a própria ideia de sucesso escolar, tensionando a autonomia pedagógica das escolas e dos professores.

Nesse contexto, a formação de professores alfabetizadores ocupa lugar central. Tanto o PNAIC quanto o CNCA reconhecem a formação continuada como eixo estruturante das políticas de alfabetização, concebendo-a como espaço de reflexão crítica sobre a prática, de apropriação de referenciais teóricos e de desenvolvimento profissional. Ao mesmo tempo, pesquisas indicam que tais formações nem sempre se afastam de modelos transmissivos, que reproduzem prescrições curriculares e metodológicas, sem dialogar suficientemente com as condições concretas das escolas, com a experiência acumulada dos docentes e com as especificidades dos territórios. A qualidade da formação, portanto, mostra-se indissociável das condições de trabalho e da valorização da carreira docente.

A presente dissertação insere-se nesse cenário ao articular, em formato de coletânea de artigos, uma análise que transita dos marcos legais e conceituais da alfabetização e do letramento às políticas nacionais de formação docente para a alfabetização, culminando em uma investigação empírica sobre as percepções de professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas municipais. O foco recai sobre a forma como os sujeitos que atuam nos anos iniciais compreendem, reinterpretam e operacionalizam o PNAIC e o CNCA em seu cotidiano, bem como sobre as

contribuições e limites que atribuem a esses programas para a garantia do direito à alfabetização. Ao privilegiar a voz dos profissionais da educação básica, a pesquisa busca aproximar os textos das políticas da realidade de sua implementação.

O problema de pesquisa que orienta a dissertação pode ser sintetizado na seguinte questão: de que modo professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas públicas interpretam e avaliam as políticas de alfabetização representadas pelo PNAIC e pelo CNCA, e em que medida tais percepções evidenciam contribuições e limitações desses programas para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem das crianças? Desdobram-se dessa questão outros aspectos: como esses sujeitos articulam as orientações oficiais com suas trajetórias formativas e profissionais? Que tensões emergem entre as exigências de resultados, as avaliações externas e a autonomia pedagógica? E em que medida as políticas dialogam com as desigualdades regionais e socioeconômicas que atravessam a rede municipal investigada?

A escolha do município como recorte empírico responde tanto a razões científicas quanto políticas. Do ponto de vista acadêmico, analisar uma rede municipal com forte feminização do magistério, alta titulação dos profissionais e longo tempo de atuação na educação permite problematizar concepções simplificadoras que atribuem o insucesso da alfabetização apenas à suposta falta de preparo docente. Do ponto de vista social, dar visibilidade às experiências e interpretações de sujeitos que atuam diretamente no ciclo de alfabetização contribui para qualificar o debate público sobre políticas de alfabetização e para fortalecer a perspectiva de que tais políticas devem ser construídas com, e não apenas para, as escolas.

Assim, o objetivo geral da dissertação é compreender as relações entre marcos legais, políticas públicas de alfabetização e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, tomando o PNAIC e o CNCA como eixos estruturantes da análise. Especificamente, busca-se: a) discutir os avanços legais e os desafios persistentes no campo da alfabetização e do letramento, em sua interface com o desenvolvimento regional; b) analisar os contextos de criação, os eixos estruturantes e as concepções de formação docente presentes no PNAIC e no CNCA; c) investigar as percepções de professores, coordenadores pedagógicos e diretores sobre esses programas em uma rede municipal de ensino, problematizando as convergências e distanciamentos entre discurso e prática.

Metodologicamente, a dissertação adota uma abordagem qualitativa, articulada a procedimentos de análise documental e de pesquisa de campo, com apoio de dados

quantitativos. O primeiro artigo realiza uma análise dos marcos legais e normativos da alfabetização e do letramento, examinando documentos como CF/88, LDB, PNE, BNCC e CNCA, além de literatura especializada sobre alfabetização, letramento e desenvolvimento regional. O segundo artigo aprofunda a análise das políticas PNAIC e CNCA, por meio de revisão bibliográfica e estudo de documentos oficiais, explorando seus contextos de formulação, seus eixos e seus efeitos sobre a formação de professores alfabetizadores. O terceiro artigo apresenta os resultados de uma pesquisa com 30 profissionais da educação básica, que responderam a um questionário on-line articulando questões fechadas e abertas, possibilitando uma leitura densa das percepções sobre os programas.

O primeiro artigo da coletânea discute a alfabetização e o letramento a partir de seus avanços legais e de seus desafios no contexto do desenvolvimento regional. Ao examinar os marcos normativos da educação básica e dialogar com contribuições teóricas de Ferreira, Soares, Freire, entre outros, o estudo explicita que alfabetizar letrando é condição para a efetivação do direito à educação com qualidade e equidade. Além de analisar a BNCC e o CNCA como documentos que buscam consolidar direitos de aprendizagem comuns, o artigo problematiza os limites de sua implementação em redes marcadas por desigualdades socioeconômicas e por carências de infraestrutura e formação docente.

O segundo artigo analisa, de forma comparativa, o PNAIC e o CNCA como políticas públicas de formação de professores para a alfabetização. Partindo da compreensão de que alfabetizar é um direito humano e responsabilidade compartilhada entre os entes federativos, o texto discute os eixos estruturantes de cada programa, suas concepções de formação continuada, seus mecanismos de governança e avaliação, bem como as tensões entre padronização curricular e reconhecimento das especificidades locais. A análise evidencia tanto avanços – como a capilarização da formação docente e a indução de regimes de colaboração – quanto limites, relacionados à descontinuidade das políticas, à pressão por resultados e aos riscos de controle excessivo sobre o trabalho pedagógico.

O terceiro artigo, por sua vez, desloca o foco para o chão da escola, ao investigar as percepções de professores dos anos iniciais, coordenadores pedagógicos e diretores sobre os programas de alfabetização em uma rede municipal de ensino. A caracterização do grupo de 30 participantes revela um quadro de alta experiência profissional, forte presença feminina e elevada titulação, aspectos que influenciam a forma como esses

sujeitos avaliam as políticas. A análise das respostas permite identificar tanto o reconhecimento de contribuições do PNAIC e do CNCA, especialmente no campo da formação continuada e da sistematização de materiais, quanto críticas relacionadas à responsabilização individual do professor, à centralidade das avaliações externas e à limitada participação das escolas na definição de metas e estratégias.

Ao articular esses três eixos de análise – marcos legais e conceituais, políticas de formação docente e percepções de profissionais da educação básica –, a dissertação busca contribuir para a compreensão da alfabetização como política de Estado e como prática social concretizada em contextos específicos. Argumenta-se que somente a partir da integração entre legislação, políticas públicas consistentes e valorização da experiência docente será possível avançar na garantia do direito à alfabetização com equidade. Nessa perspectiva, a pesquisa pretende oferecer subsídios para o aperfeiçoamento de programas como o PNAIC e o CNCA, inspirando processos formativos que reconheçam os professores como sujeitos históricos e protagonistas da construção de uma educação democrática.

Por fim, a dissertação organiza-se em quatro partes: esta introdução, na qual se apresentam o contexto, o problema, os objetivos, a justificativa e a abordagem metodológica; os três artigos que compõem o núcleo analítico da investigação, cada um aprofundando uma dimensão específica da relação entre alfabetização, políticas públicas e práticas docentes; e as considerações finais, nas quais se retomam os principais resultados, se discutem implicações para as redes de ensino e se apontam caminhos para futuras pesquisas. Ao assumir o formato de coletânea de artigos, o trabalho busca dialogar com a produção contemporânea em educação e, ao mesmo tempo, reafirmar a necessidade de pesquisas que articulem teoria, política e prática na luta pela alfabetização de todas as crianças em tempo adequado.

1 – PRIMEIRO ARTIGO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AVANÇOS LEGAIS E DESAFIOS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Prof.^a Daniella da Fonseca Borba Vieira¹

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Jesus²

RESUMO

Este artigo analisa os avanços legais e os desafios ainda persistentes no campo da alfabetização e do letramento no Brasil, com ênfase na sua relação com o desenvolvimento regional. A partir dos marcos legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Base (Lei nº 9.394,1996), do Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE), do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023), e da Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC), discute-se como a consolidação do direito à educação depende da articulação entre práticas pedagógicas significativas e políticas públicas sensíveis às desigualdades regionais. As contribuições teóricas de Ferreira (1986) e Soares (2003) são fundamentais para diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento das crianças e promovam o uso social da linguagem. Argumenta-se que alfabetizar letrando é condição essencial para garantir uma educação com qualidade e equidade, capaz de fortalecer a cidadania e promover o desenvolvimento regional sustentável. Ao final, destaca-se que, embora haja avanços legais e normativos, os obstáculos estruturais e fatores como o nível socioeconômico (NSE) das famílias exercem forte influência no desempenho escolar, afetando especialmente as habilidades linguísticas e cognitivas das crianças, o que reforça a necessidade de políticas públicas que considerem essas desigualdades.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Desenvolvimento regional; Políticas públicas; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the legal advances and the persistent challenges in the field of literacy and reading in Brazil, with an emphasis on their relationship with regional development. Based on the legal frameworks of the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996), the National Education Plan 2014–2024 (PNE), the National Commitment to Literate Children – CNCA (Brazil, 2023), and the 2018 National Common Curricular Base (BNCC), the discussion highlights how the consolidation of the right to education depends on the articulation between meaningful pedagogical practices and public policies sensitive to regional inequalities. The theoretical contributions of Emília Ferreira (1986) and Magda Soares (2003) are essential to distinguish the concepts of literacy and reading, underscoring the importance of pedagogical practices that respect children's developmental processes and promote the social use of language. It is argued that literacy through reading is an essential condition for ensuring quality and equitable education,

¹ Mestranda em Desenvolvimento Regional-Educação e Desenvolvimento Regional UNIALFA. E-mail: daniellafonseca80@hotmail.com Instituições: SME-Inhumas/SME-Goianira. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2950-5789> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1053849360370854>

² Doutora em Educação (PUC-GO). Instituições: UNIALFA/Inst. Aphoniano de Ens. Superior (IAESup)/Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/000-0003-3498-4290> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

capable of strengthening citizenship and promoting sustainable regional development. Finally, the article highlights that, although there have been legal and normative advances, structural barriers and factors such as families' socioeconomic status (SES) exert a strong influence on school performance, particularly affecting children's linguistic and cognitive skills. This reinforces the need for public policies that take such inequalities into account.

Keywords: Literacy; Literacies; Regional development; Public policies; BNCC.

1.1 - Introdução

A Constituição Federal de 1988, ao garantir o direito à educação, impulsionou um marco significativo para a inclusão social e a universalização da educação no Brasil que no artigo 205, afirma que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Esse dispositivo evidenciou o compromisso do Estado com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, fundamental para o desenvolvimento social e econômico de qualquer nação. Em um contexto de desenvolvimento regional, garantir o acesso igualitário à educação básica é uma condição primordial para reduzir as desigualdades e promover uma cidadania plena, com direitos civis, políticos e sociais, que garantem a participação efetiva do indivíduo na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n. 9.394/1996, reforça esse compromisso, estabelecendo que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1996). Assim, a alfabetização passou a ser vista como uma das etapas fundamentais do processo educativo, tornando-se prioridade nas políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, compreender os processos de alfabetização e letramento torna-se essencial para avaliar a efetividade das políticas públicas educacionais e seus impactos no desenvolvimento social e regional. A garantia legal do acesso à educação precisa ser acompanhada por práticas pedagógicas que assegurem não apenas a entrada na escola, mas também a permanência com aprendizagem significativa. Nesse sentido, é fundamental discutir de forma mais aprofundada como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo as contribuições teóricas e metodológicas de estudiosos da área, bem como os desafios enfrentados na consolidação de uma educação de qualidade para todos.

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos, e embora estejam intimamente ligados, possuem significados distintos segundo estudiosas como Soares (1998) e Ferreiro (1989). De acordo com Emília Ferreiro (1989), a alfabetização é um processo que vai além da simples memorização de letras e sons. Com base na psicogênese da língua escrita, ela entende que a criança constrói, progressivamente, o conhecimento sobre o sistema de escrita, passando por hipóteses e estágios de desenvolvimento. Para Ferreiro (1989), o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece quando a criança constrói ativamente o conhecimento, em vez de apenas reproduzir o que observa. Assim, a autora defende que o processo de alfabetização deve respeitar o ritmo e as hipóteses das crianças sobre a escrita.

Soares defende que a necessidade de diferenciar estes conceitos é fundamental para refletir sobre o processo de aprendizagem da criança. Segundo a autora, alfabetizar é ensinar o sistema alfabético da escrita, isto é, permitir que o indivíduo compreenda a relação entre letras e sons e seja capaz de ler e escrever convencionalmente. Já letrar significa desenvolver nos indivíduos as habilidades de uso da leitura e da escrita em contextos sociais diversos. Como afirma Soares (2003, p. 47), “é perfeitamente possível estar alfabetizado sem estar letrado, assim como é possível estar letrado sem estar alfabetizado”.

A importância da alfabetização e do letramento está no fato de que são competências essenciais para a cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e coletivo. Por meio dessas competências os sujeitos adquirem autonomia para interpretar o mundo, participar ativamente da sociedade e acessar direitos. O letramento, em especial, amplia as possibilidades de comunicação e compreensão crítica, sendo um instrumento indispensável para o exercício da democracia e da igualdade de oportunidades.

Assim, investir em práticas pedagógicas que integrem alfabetização e letramento, respeitando as descobertas das crianças e promovendo o uso significativo da linguagem, é fundamental para uma educação transformadora e para a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Este texto se destina a discutir, de forma mais aprofundada, a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental como elementos centrais para a consolidação do direito à educação e para a promoção do desenvolvimento regional. A partir dos marcos legais e das contribuições teóricas de estudiosas como Ferreiro (1989) e Soares (2003), busca-se refletir sobre os desafios e as possibilidades das

práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita, considerando seu papel na formação cidadã, na redução das desigualdades e na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

É necessário considerar também os condicionantes sociais e econômicos que influenciam diretamente o processo educativo. Entre eles, o nível socioeconômico (NSE) das famílias exerce papel central, pois impacta o acesso às oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças (Farah et al., 2006; Brito & Noble, 2014). Dessa forma, refletir sobre alfabetização e letramento exige integrar a análise das desigualdades regionais às desigualdades sociais que se expressam nas condições de vida das famílias.

1.2 - Alfabetização e Letramento na educação: a garantia do acesso à leitura e à escrita

O conceito de alfabetização foi inicialmente compreendido como a aquisição do código alfabético, ou seja, a habilidade de codificar e decodificar letras, sílabas e palavras. Carvalho e Mendonça (2006) definem a alfabetização como "o método específico e indispensável para assimilar o sistema de escrita, adquirindo os princípios alfabético e ortográfico". Contudo, à medida que a compreensão do processo educativo foi se aprofundando, o letramento passou a ser considerado uma extensão fundamental da alfabetização, um processo mais amplo que envolve a incorporação da cultura escrita e sua aplicação nas diversas práticas sociais.

Ferreiro e Teberosky (1989), pioneiras nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, revelaram que a aquisição da escrita não ocorre de maneira linear, mas sim por meio de um processo gradual, onde as crianças constroem suas próprias interpretações da linguagem escrita, ainda que não dominem totalmente as convenções ortográficas convencionais. Deste modo, compreende-se que, “a alfabetização não é um processo de aquisição de habilidades mecânicas, mas sim um processo de construção ativa do conhecimento sobre o sistema de escrita.” (Ferreiro e Teberosky, 1986, p. 17)

Nesta perspectiva construtivista, as autoras assumem a compreensão de que a criança não entra na escola como uma "folha em branco", mas como alguém que já faz hipóteses sobre como a escrita funciona. O foco, portanto, não está em decorar letras, sílabas ou palavras, mas em compreender os princípios que organizam a linguagem escrita. Embora Ferreiro e Teberosky (1986) não utilizem o termo letramento com a mesma ênfase que autores como Magda Soares, suas ideias contribuem para a noção de

que a alfabetização deve acontecer em contextos significativos e funcionais, o que se aproxima da ideia de letramento, entendida como o uso social da leitura e da escrita.

Conforme Soares (1998), alfabetizar é muito mais do que ensinar o código alfabético; trata-se de garantir ao sujeito a possibilidade de fazer uso social e funcional da leitura e da escrita. A autora destaca que “alfabetização é dar acesso ao mundo da escrita, tornando o indivíduo capaz não só de ler e escrever, mas de utilizar a escrita de forma plena em sua vida social” (Soares, 1998, p. 33). Essa compreensão levou à ampliação do conceito tradicional de alfabetização, incorporando a noção de letramento como condição essencial ao desenvolvimento humano.

Compreender a alfabetização como um processo de construção de sentido, e não de mera repetição, representa um avanço fundamental para práticas pedagógicas mais eficazes e respeitosas ao desenvolvimento infantil. Quando esse processo é aliado ao letramento, ampliam-se as possibilidades de formação crítica, cidadã e participativa dos sujeitos.

Alfabetizar letrando é mais do que ensinar a ler e escrever, é incluir o aluno no mundo da cultura escrita, permitindo que ele se reconheça como sujeito ativo da linguagem, capaz de interpretar, comunicar, transformar. Por isso, práticas pedagógicas que integram essas duas dimensões são indispensáveis para promover uma educação de qualidade e com equidade.

O surgimento da concepção de letramento no Brasil está profundamente relacionado ao processo de transformação da Educação no Campo, especialmente a partir das discussões que emergiram nas décadas de 1980 e 1990, quando os movimentos sociais e educadores passaram a reivindicar uma educação que dialogasse com as realidades socioculturais das populações rurais. Nesse contexto, a noção de letramento se consolida como uma ampliação do conceito tradicional de alfabetização, deslocando o foco do simples domínio técnico da leitura e da escrita para o uso social e significativo da linguagem (Soares, 2003).

A Educação do Campo, inspirada nas pedagogias freireanas e nas práticas de educação popular, assume papel central nesse processo, ao defender que o ato de ler e escrever não pode ser dissociado da leitura crítica do mundo e das condições concretas de vida dos sujeitos (Freire, 1989). Assim, o letramento surge como uma resposta política e pedagógica à necessidade de uma educação contextualizada e emancipadora, capaz de reconhecer os saberes locais, fortalecer as identidades coletivas e promover a participação ativa das comunidades rurais na construção do conhecimento.

A prática pedagógica na Educação do Campo, sob uma perspectiva freireana, reafirma a importância de uma educação libertadora, capaz de estimular o pensamento crítico e fortalecer a identidade dos sujeitos do campo. Essa abordagem propõe a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, rompendo com a concepção tradicional da “educação bancária”, na qual o aluno é considerado um receptor passivo do saber (Freire, 1979). Promover um ensino significativo e contextualizado é fundamental, e o uso de projetos interdisciplinares configura-se como uma estratégia eficaz para consolidar esse processo formativo (Mantovanelli, 2013).

Para que a aprendizagem se desenvolva de forma crítica e profunda, é essencial que se fundamente no diálogo e na valorização dos contextos locais. O processo dialógico pressupõe colaboração entre educador e educando, em um movimento no qual o professor exercita a escuta atenta e o estudante aprende a expressar-se e argumentar (Freire, 1997). A valorização dos saberes locais e a contextualização do ensino são elementos centrais para o fortalecimento da identidade dos alunos do campo (Jesus & Foerste, 2018).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam respeitar as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades rurais (Rodrigues et al., 2020). Estratégias como o trabalho com Temas Geradores permitem que o currículo se construa a partir da realidade e dos interesses dos alunos, promovendo um aprendizado verdadeiramente situado e significativo (Freire, 1991).

O resultado de práticas pedagógicas que promovem um diálogo horizontal entre educador e educando (Cerqueira et al., 2024) é o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento da autonomia. A promoção da autonomia, por sua vez, constitui uma das competências essenciais do docente (Santos et al., 2010), sendo que a abordagem dialógica atua diretamente no estímulo ao pensamento crítico e à emancipação intelectual dos estudantes.

Os processos pedagógicos transformadores devem, portanto, romper com modelos tradicionais, compreendendo-se como ações sociais inseridas em contextos mais amplos de prática coletiva (Freire, 1989; Souza, 2012), o que lhes permite transcender os limites da escola. Ao articular o conhecimento historicamente construído às vivências dos alunos, o ensino torna-se mais contextualizado, crítico e emancipador (Cerqueira et al., 2024), preparando-os para atuar de forma consciente e participativa em suas comunidades.

1.3 - A importância das políticas públicas para a Alfabetização e o Letramento

Diante da relevância da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais equitativa, as políticas públicas educacionais passaram a priorizar essas etapas como fundamentais para a garantia do direito à educação. Iniciativas como o Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE), o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e outras ações voltadas à alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental refletem o esforço do Estado brasileiro em enfrentar os desafios históricos da defasagem e da desigualdade educacional.

Tais políticas buscam assegurar que todas as crianças aprendam a ler e escrever na idade adequada, com ênfase em práticas pedagógicas significativas, formação docente continuada e acompanhamento sistemático da aprendizagem. Apesar dos avanços nas diretrizes educacionais e na legislação, o acesso universal à educação de qualidade ainda enfrenta desafios significativos, especialmente em regiões mais periféricas do país. A implementação eficaz das leis de educação depende de um esforço conjunto entre os governos estaduais, municipais, escolas e famílias.

O PNE (Brasil, 2014) aponta a superação das desigualdades educacionais como uma das metas centrais, destacando a importância de erradicar discriminações e garantir a universalização do atendimento escolar. Em contextos regionais mais vulneráveis, a educação ainda carece de infraestrutura adequada, formação continuada para os educadores e recursos que possibilitem a implementação plena das diretrizes curriculares.

A Lei nº 11.274/2006 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para estabelecer que o ensino fundamental obrigatório passaria a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Isso visa proporcionar um tempo maior de convivência escolar, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A medida é relevante, pois no âmbito do desenvolvimento regional, especialmente em comunidades mais isoladas ou carentes, o aumento da carga horária e da qualidade do ensino pode contribuir para uma melhor formação e inclusão social dos estudantes, criando um ambiente mais propício à aprendizagem e ao exercício da cidadania.

Neste sentido, vale ressaltar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) em novembro do mesmo ano (Brasil, 2012; Alferes; Mainardes, 2018). Seu propósito central consistiu em assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, enfrentando um dos principais desafios da educação brasileira: a qualidade da alfabetização nas redes públicas (Brasil, 2012; Alferes; Mainardes, 2018). Entre seus cinco objetivos, destacam-se a garantia da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, a redução da distorção idade-série, o melhoramento do IDEB, o aperfeiçoamento da formação docente e a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos escolares (Brasil, 2012).

Para alcançar tais metas, o PNAIC estruturou-se em quatro eixos de atuação: (1) a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e orientadores de estudo, considerada o eixo central do programa; (2) a distribuição de materiais didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais; (3) a realização de avaliações sistemáticas, como a Provinha Brasil e as avaliações externas do INEP; e (4) a gestão, mobilização e controle social, que buscavam fortalecer a articulação entre o MEC, as redes de ensino, as universidades e os conselhos de educação (Brasil, 2012; Alferes; Mainardes, 2018).

Inspirado no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado no Ceará em 2007, o PNAIC apropriou-se da noção de “idade certa” e da organização por eixos de atuação, configurando-se como uma política pública de caráter nacional voltada à alfabetização inicial (Alferes; Mainardes, 2018). A análise de Alferes e Mainardes (2018) identifica no PNAIC elementos de uma pedagogia mista, combinando princípios dos modelos de competência e de desempenho, refletindo tanto preocupações com resultados mensuráveis quanto com o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Com base nos referenciais de Bernstein (1996, 2003) e Ball, Maguire e Braun (2016), os autores analisam o PNAIC em três níveis de recontextualização. No nível macro, o programa foi produzido pelo Governo Federal/MEC, em diálogo com agendas empresariais como a do Movimento Todos pela Educação (TPE). No nível meso, ocorreu a recontextualização do texto da política por meio das Universidades e Secretarias de Educação, especialmente na formação dos orientadores de estudo. Já no nível micro, as diretrizes do Pacto foram reinterpretadas e adaptadas pelos professores em suas práticas pedagógicas, transformando o texto da política em ação educativa concreta (Alferes; Mainardes, 2018).

Apesar de suas limitações, o PNAIC representou um avanço relevante nas políticas públicas de alfabetização. O enfoque no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) ampliou o tempo destinado à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), contribuindo para a consolidação das aprendizagens. O eixo de formação continuada de professores destacou-se por oferecer uma capacitação mais sistemática e permanente que programas anteriores, como o Pró-Letramento. Além disso, o PNAIC deu maior visibilidade a áreas tradicionalmente negligenciadas, como Geografia, História, Arte e Ciências, reafirmando a importância de uma alfabetização integral e interdisciplinar (Alferes; Mainardes, 2018).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, surge como um instrumento normativo que consolida essas diretrizes, propondo uma organização curricular que valoriza a equidade, a inclusão e a aprendizagem com qualidade para todos os estudantes (Aguar; Tuttmann, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco fundamental para a consolidação de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva no Brasil (Caetano, 2019). Como documento normativo, ela define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), assegurando, assim, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em todo o território nacional.

Ao mesmo tempo, respeita as diferenças culturais, sociais e econômicas, uma vez que prevê a complementação local dos currículos com base nas particularidades regionais. Com suas dez competências gerais, a BNCC promove a formação integral dos estudantes, valorizando o pensamento crítico, a empatia, o respeito à diversidade e o protagonismo social. Dessa forma, a BNCC busca garantir que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2017, p. 9), evidenciando seu compromisso com uma escola democrática e plural.

A BNCC define que a alfabetização deve ser sistemática e ocorrendo de forma gradual, com ênfase no reconhecimento do sistema alfabético e na ampliação do repertório de leitura. Esse processo é de fundamental importância, pois, como observa Paulo Freire (1983), alfabetizar-se é, na verdade, “adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade”. Dessa maneira, a educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental são essenciais para consolidar um processo educacional que, além de ensinar a ler e escrever, deve

também formar cidadãos críticos, aptos a compreender e transformar a realidade em que vivem.

A BNCC propõe estratégias fundamentais para reduzir as desigualdades de aprendizagem no Brasil, com base na promoção da equidade e no respeito à diversidade. O documento reconhece que garantir o direito de aprender exige considerar as diferenças sociais, culturais, econômicas e regionais dos estudantes, e afirma que “é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes” (Brasil, 2017, p. 8). Nesse sentido, a BNCC orienta que os currículos sejam construídos de forma flexível, permitindo a inserção de conteúdos que dialoguem com as realidades locais e com os diferentes contextos dos alunos.

O documento ainda destaca que o planejamento pedagógico deve considerar as necessidades específicas dos estudantes historicamente marginalizados, como indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiência e jovens em situação de vulnerabilidade, reforçando que “o planejamento com foco na equidade exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica” (Brasil, 2017, p. 16). A formação continuada dos professores, a valorização de práticas inclusivas e a adoção de avaliações diagnósticas e formativas também são ações apontadas como essenciais para garantir uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, a BNCC apresenta-se como um instrumento importante para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente justa.

Apesar dos avanços propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário refletir sobre os inúmeros desafios que envolvem sua implementação nas redes de ensino em todo o país. A diversidade regional, as desigualdades socioeconômicas, a carência de infraestrutura em muitas escolas públicas e a formação insuficiente dos profissionais da educação são fatores que dificultam a efetivação das diretrizes curriculares previstas no documento.

Além disso, a transposição da BNCC para os currículos locais requer um esforço coletivo de gestores, professores e comunidades escolares, demandando tempo, investimento e apoio técnico contínuo. Por isso, mais do que um documento normativo, a BNCC deve ser compreendida como um ponto de partida para um processo contínuo de construção de uma educação de qualidade, que exige escuta, adaptação e compromisso com a realidade dos diferentes contextos educacionais brasileiros.

A implementação da BNCC enfrenta inúmeros desafios decorrentes das profundas desigualdades regionais do Brasil, o que compromete a efetividade de sua proposta de garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos. Entre os principais

obstáculos, destacam-se as diferenças na infraestrutura escolar, na formação e valorização docente, e na capacidade técnica das redes de ensino para adaptar os currículos às realidades locais. Regiões mais vulneráveis, como o Norte e o Nordeste, muitas vezes carecem de recursos materiais, humanos e tecnológicos para concretizar as orientações do documento. Além disso, a resistência de parte dos profissionais da educação e a ausência de formação continuada dificultam a adoção das práticas pedagógicas previstas.

A própria BNCC reconhece que:

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades (Brasil, 2017, p. 16)

Nesse sentido, a eficácia da BNCC depende de políticas públicas que promovam equidade, apoiem tecnicamente os municípios e valorizem os profissionais da educação, garantindo que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham acesso às aprendizagens essenciais.

1.4 - Alfabetização e Letramento e Desenvolvimento Regional: o movimento cíclico

A educação tem se configurado como um elemento essencial para a promoção do desenvolvimento regional, especialmente em países marcados por desigualdades econômicas e sociais, como o Brasil. Sua capacidade de promover mobilidade social, qualificação da força de trabalho e cidadania ativa a torna um instrumento estratégico para a redução de desigualdades regionais.

Historicamente, o desenvolvimento foi entendido como crescimento econômico, com ênfase nos indicadores de produção e renda. No entanto, nas últimas décadas, ampliou-se a compreensão do termo, incorporando dimensões sociais, culturais e ambientais. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como um dos pilares centrais do desenvolvimento humano, conforme proposto por Amartya Sen (2000, p. 17), para quem "desenvolvimento é a expansão das liberdades substantivas das pessoas".

A educação contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres, possibilitando sua inserção qualificada no mercado de trabalho e na vida pública. Além disso "deve ser compreendida como um investimento

estratégico para o futuro de uma nação, e não apenas como um gasto público" (Almeida; Pires, 2020, p. 5).

No Brasil, a distribuição desigual de oportunidades educacionais reflete e reforça as disparidades regionais. Enquanto algumas regiões contam com instituições de ensino bem estruturadas e acesso a tecnologias, outras enfrentam carência de professores, infraestrutura precária e baixos índices de rendimento escolar.

A superação dessas desigualdades passa por uma articulação entre União, estados e municípios, no sentido de garantir financiamento adequado, valorização docente e currículos contextualizados com as realidades regionais. Myrdal (1972), ao tratar da teoria dos círculos virtuosos e viciosos do desenvolvimento, já alertava que as regiões menos desenvolvidas precisam de estímulos extras para romper o ciclo da pobreza.

No entanto, é preciso ir além da lógica econômica e considerar também a formação integral do sujeito. A educação deve preparar não apenas para o trabalho, mas também para a vida em sociedade, o exercício da cidadania e o fortalecimento dos laços comunitários. Essa visão ampliada está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que enfatizam o desenvolvimento de competências socioemocionais e a valorização da diversidade cultural.

O papel do Estado é fundamental na promoção de uma educação que contribua para o desenvolvimento regional. Políticas públicas bem planejadas e executadas com base em diagnósticos territoriais permitem a alocação eficiente de recursos e a implementação de ações integradas. É importante destacar a importância do planejamento educacional descentralizado, com a participação ativa das comunidades e dos governos locais.

Diante do exposto, é possível afirmar que a educação, em suas múltiplas dimensões, constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento regional sustentável. Sua capacidade de transformar realidades, romper ciclos de pobreza e fortalecer identidades locais a torna um investimento prioritário para governos e sociedades.

No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário enfrentar os desafios estruturais do sistema educacional brasileiro, combater as desigualdades territoriais e implementar políticas públicas contextualizadas. Com tudo, “a educação deve ser compreendida como um direito de todos e um dever do Estado, mas também como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento equilibrado do território nacional” (Almeida; Pires, 2020).

O processo de alfabetização e letramento é fundamental para o desenvolvimento social e econômico das regiões, pois possibilita aos indivíduos o acesso ao conhecimento e a participação ativa na sociedade. As políticas educacionais, especialmente aquelas orientadas pela LDB, PNE e BNCC, têm avançado na direção de uma educação inclusiva e de qualidade, que respeite as especificidades regionais e, ao mesmo tempo, garanta direitos iguais para todos os estudantes.

No entanto, para que esses avanços se concretizem, é necessário que as políticas públicas de educação sejam efetivas em superar as desigualdades regionais, com investimentos em infraestrutura escolar, capacitação de educadores e a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o letramento efetivo. Como afirmam Soares (1998) e Kleiman (2005), o letramento não se resume ao domínio da escrita, mas implica no uso efetivo da linguagem escrita nas diversas práticas sociais. Assim, a promoção do letramento, juntamente com a alfabetização, é um passo fundamental para garantir que os indivíduos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica, possam exercer plenamente sua cidadania e contribuir para o desenvolvimento de suas comunidades e regiões.

Nessa perspectiva, ao reconhecer a educação como eixo central para o desenvolvimento humano e regional, torna-se imprescindível considerar os condicionantes sociais e econômicos que impactam diretamente o processo educativo. Entre esses fatores, o nível socioeconômico das famílias ocupa lugar de destaque, uma vez que influencia tanto o acesso às oportunidades de aprendizagem quanto o desempenho acadêmico dos estudantes. A compreensão de como o contexto socioeconômico interfere na alfabetização, no letramento e nas trajetórias escolares é fundamental para a formulação de políticas públicas capazes de reduzir desigualdades e promover uma educação de qualidade para todos.

O Nível Socioeconômico (NSE) é um conjunto complexo que envolve múltiplos fatores como renda, escolaridade, ocupação, saúde, condições de moradia, alimentação, estresse e práticas de estimulação familiar e tem sido amplamente estudado por sua influência no desenvolvimento cognitivo e linguístico infantil (Farah et al., 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Brito & Noble, 2014).

Ainda que seja recorrente a utilização de variáveis isoladas, como renda, ocupação ou escolaridade dos cuidadores, muitos autores defendem que o NSE deve ser considerado um conjunto multidimensional, pois cada componente contribui de forma distinta (McLoyd, 1998; Duncan & Magnuson, 2003).

Neste sentido, o debate sobre a importância da alfabetização no processo educacional como fator de desenvolvimento regional insere-se em uma perspectiva mais ampla que compreende a educação como motor do progresso social e econômico. Nesse contexto, a alfabetização é utilizada como um dos principais indicadores de desenvolvimento humano, aparecendo entre os critérios de medição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU). O IDH, considerado um dos instrumentos mais relevantes para avaliar o nível de desenvolvimento de um país, combina três dimensões essenciais — longevidade, escolaridade e renda per capita — sendo a alfabetização e a taxa de matrícula fundamentais para mensurar o grau educacional das populações. Apesar das críticas que questionam sua capacidade de captar as múltiplas dimensões do desenvolvimento, o IDH permanece como o principal parâmetro internacional de avaliação do progresso socioeconômico (Machado; Pamplona, 2008).

A alfabetização também adquire relevância no campo do progresso científico e tecnológico, por meio do conceito de cidadania científica. Sob essa perspectiva, a educação é vista como meio de formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, utilizar e produzir conhecimento científico em benefício próprio e coletivo. Assim, o indivíduo alfabetizado cientificamente é aquele que aplica os saberes da ciência para resolver problemas do cotidiano, participar ativamente das decisões sociais e exercer a cidadania de forma consciente. A alfabetização científica, portanto, constitui-se como um instrumento de democratização do conhecimento, essencial para o avanço tecnológico e para a consolidação de uma sociedade mais justa e participativa (GOMES et al., 2014).

Historicamente, o reconhecimento da educação como ferramenta para o desenvolvimento remonta aos esforços empreendidos, a partir da década de 1950, para combater a desigualdade estrutural nos países subdesenvolvidos. Nesse período, consolidou-se a visão de que o baixo nível educacional e o analfabetismo eram fatores diretamente associados ao atraso econômico e social, reforçando a urgência de políticas voltadas à universalização do ensino e à melhoria da qualidade educacional (Hobsbawm, 1995; Alves; Correia, 2003; Salles, 2006). Assim, a alfabetização passou a ser entendida não apenas como um direito fundamental, mas como condição indispensável para o desenvolvimento humano e regional, articulando-se com metas de crescimento econômico, inclusão social e redução das desigualdades.

Ainda, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pode nos auxiliar a pensar o desenvolvimento regional a partir do eixo educacional. O ODS 4 constitui um

pilar fundamental da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), reafirmando o compromisso global com a educação de qualidade (Camillo & Castro Filho, 2019). Esse objetivo busca "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (Plataforma..., [201-]).

Mais do que um fim em si mesma, a educação de qualidade emerge como estratégia indispensável para viabilizar os demais ODS no horizonte de longo prazo, atuando como direito humano essencial que sustenta a concretização de outras garantias e impulsiona o desenvolvimento sustentável de indivíduos e do planeta (Boeren, 2019; UNESCO, 2018; Camillo & Castro Filho, 2019; UNESCO, 2017). No âmbito da educação básica e da alfabetização, os ODS assumem relevância estratégica ao incorporarem direitos mínimos explícitos, como o acesso universal à alfabetização e ao conhecimento básico em matemática (United Nations, 2019).

Estabelece-se, assim, uma meta para 2030 que preconiza a alfabetização plena de todos os jovens e de uma parcela substancial dos adultos, com aquisição de competências fundamentais em leitura, escrita e matemática (UNESCO, 2017). No contexto brasileiro, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) representa uma iniciativa estatal voltada à promoção do livro, da leitura, da escrita e das bibliotecas, com ênfase na ampliação das capacidades criativas e compreensivas por meio de ações educativas e culturais (Camillo & Castro Filho, 2019).

Contudo, a PNLE não se alinha perfeitamente ao ODS 4, uma vez que omite ações específicas para a primeira infância, a educação pré-escolar ou o ensino técnico, profissional e superior (Camillo & Castro Filho, 2019). A relevância dos ODS para a educação manifesta-se em seu potencial transformador social, ao fomentar a educação de qualidade como vetor para que indivíduos acessem dimensões ampliadas do desenvolvimento humano e integrem-se formalmente ao mercado de trabalho (Camillo & Castro Filho, 2019). Essa qualidade educacional eleva as perspectivas de vida, facilitando a obtenção de empregos melhores, a ascensão profissional e uma qualidade de vida superior (United Nations, [201-]). Ademais, o ODS 4 promove o desenvolvimento equitativo, combatendo desigualdades de gênero e disparidades educacionais, com inclusão prioritária de populações vulneráveis, pessoas com deficiência e povos indígenas (United Nations, 2019). Nesse sentido, a educação opera como um "motor" potente para a coesão e igualdade social (Boeren, 2019, p. 279).

Um elemento chave do ODS 4 é a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), que introduz uma perspectiva renovada de educação na Agenda 2030 (English & Carlsen, 2019). Fundamentada em princípios humanistas, democráticos e emancipatórios, a ALV integra aprendizagem e existência cotidiana, abrangendo indivíduos de todas as idades em contextos formal, não formal e informal (Hanemann, 2019; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014, p. 2). Seus benefícios são evidentes, pois a ALV é "boa para nós" (Castleberry, Ward & Stein, 2019, p. 757), fomentando igualdade de gênero, maior empregabilidade e oportunidades laborais aprimoradas, além de ganhos financeiros, de saúde e sociais (United Nations, 2018; Castleberry, Ward & Stein, 2019). Em síntese, a aprendizagem ao longo da vida, impulsionada pelo ODS 4, gera impactos diretos e positivos na sociedade, estendendo-se a esferas como saúde, mercado de trabalho e erradicação da pobreza (United Nations, 2018).

1.5 - Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e bibliográfico. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir a análise aprofundada dos conceitos, políticas públicas e marcos legais que permeiam os processos de alfabetização e letramento, considerando suas implicações para o desenvolvimento regional.

A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na consulta a documentos legais, obras e artigos científicos que tratam do tema, abrangendo autores clássicos e contemporâneos, tais como Emília Ferreiro, Magda Soares, Paulo Freire, Amartya Sen, Gunnar Myrdal, entre outros, além de textos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio da análise de fontes primárias (documentos legais e políticas públicas) e secundárias (literatura acadêmica publicada em periódicos e livros), selecionadas a partir de sua relevância e contribuição para a discussão. Foram utilizados critérios de inclusão que contemplaram: (a) pertinência temática; (b) atualidade, priorizando publicações dos últimos 20 anos, sem desconsiderar referências clássicas; e (c) reconhecimento acadêmico.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu compreender o fenômeno estudado a partir da inter-relação entre marcos normativos, práticas pedagógicas e contextos socioeconômicos regionais, buscando contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas de alfabetização e letramento no Brasil como instrumentos de promoção do desenvolvimento regional.

1.6 - Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que os processos de alfabetização e letramento constituem pilares fundamentais para o fortalecimento do direito à educação e, consequentemente, para a promoção do desenvolvimento regional sustentável. Os avanços legais alcançados nas últimas décadas — a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), do Plano Nacional de Educação (2014-2024), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, do Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA, 2023) — demonstram o esforço do Estado brasileiro em consolidar uma política educacional voltada à equidade, à inclusão e à qualidade. Esses marcos normativos representam não apenas o reconhecimento do direito universal à educação, mas também o compromisso de que esse direito se concretize em práticas pedagógicas que respeitem as diversidades regionais e sociais do país.

Contudo, a efetivação dessas políticas enfrenta desafios estruturais persistentes, como a precariedade de infraestrutura escolar, a desigual distribuição de recursos entre regiões, e a insuficiente valorização e formação dos profissionais da educação. Tais fragilidades comprometem a implementação plena das diretrizes estabelecidas pela BNCC e pelas metas do PNE, especialmente nas regiões mais vulneráveis. Soma-se a isso o impacto do nível socioeconômico das famílias (NSE) no desempenho escolar, evidenciado por estudos que apontam a influência direta das condições materiais, culturais e cognitivas sobre o desenvolvimento linguístico e o aprendizado das crianças (Farah et al., 2006; Brito; Noble, 2014). Assim, torna-se imprescindível compreender a alfabetização e o letramento não apenas como processos escolares, mas como fenômenos sociais e políticos que exigem ações intersetoriais e políticas públicas territorializadas.

Por fim, reafirma-se que alfabetizar letrando é condição essencial para a construção de uma educação emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos,

participativos e conscientes de seu papel na transformação social. Como defendem Ferreiro (1986), Soares (2003) e Freire (1987), o ensino da leitura e da escrita deve transcender o domínio técnico do código, promovendo o uso social da linguagem e a leitura crítica do mundo. Portanto, a consolidação de políticas públicas que articulem equidade, qualidade e desenvolvimento regional é o caminho para que o direito à educação se torne efetivo e para que o Brasil avance rumo a uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

1.7 - Referências

AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina T. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos**. 2020.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. ISSN 1645-1384 (online)¹.

AL-RAMAHI, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.

ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. Demografia e ideologia: trajetos históricos e os desafios do Cairo + 10. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 129-156, jul./dez. 2003.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BOEREN, E. Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 “quality education” from micro, meso and macro perspectives. **Internation Review of Education**, v. 65, p. 277-294, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09772-7>. Acesso em: 30 jul. 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Decreto No 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Seção 1, n. 79, p. 5-64.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 19 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. Brasília: MEC, 2017/2018. p. 7, 8, 9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a3.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. **Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15247.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: gestão escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, n. 129, p. 22-234.

BRADLEY, R. H.; CORWYN, R. F. Socioeconomic status and child development. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 371–399, 2002.

BRITO, N. H.; NOBLE, K. G. Socioeconomic status and structural brain development. *Frontiers in Neuroscience*, v. 8, 2014. DOI: 10.3389/fnins.2014.00276.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CAMILLO, E. S.; CASTRO FILHO, C. M. Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) e ODS 4 da Agenda 2030: quais as convergências? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. esp. Melhores trabalhos CBBD, 2019

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CERQUEIRA, Iago Lima; MENDES, Maricleide Pereira de Lima. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura.

Educ. Form., Fortaleza, v. 9, e12096, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448832024000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2025. Epub 07 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e1209623>.

CORREIA, José Carlos Severo; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima; KIST, Rosane Bernardete Brochier. Sobre o conceito de desenvolvimento regional: notas para debate. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 15, n. 7, 2019.

CASTLEBERRY, A.; WARD, W.; STEIN, S. Lifelong learning inspires the creative art of academic writing. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 11, n. 8, p. 757-759, 2019.

DE SOUSA, Flávio Eliziario; FREIESLEBEN, Mariane. A educação como fator de desenvolvimento regional. **Revista da FAE**, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2018.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. A. Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. In: BORNSTEIN, M. H.; BRADLEY, R. H. (Eds.). **Socioeconomic status, parenting, and child development**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. p. 83-106.

ENGLISH, L. M.; CARLSEN, A. Lifelong learning and Sustainable Developmento Goals (SDGs): probing the implications and the effects. **International Review of Education**, v. 65, p. 205-211, 2019. DOI: 10.1007/s11159-019-09773-6. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-019-09773-6>. Acesso em: 01 ago. 201

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez Editora, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, O. C. et al. CTS e alfabetização científica: possibilidades para uma educação mais compromissada através do programa ciência na escola. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS**, 4., 2014, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa, 2014. p. 01-127.

HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J. Socioeconomic status and the developing brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 13, n. 2, p. 65-73, 2009.

HANEMANN, U. Examining the application of the lifelong learning principle to the literacy target in the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4). **International Review of Education**, v. 65, p. 251-275, 2019. DOI: 10.1007/s11159-019-09771-8.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 19957.

JESUS, S. M.; FOERSTE, E. Educação do Campo e Multisseriação: desafios e possibilidades. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, v. 3, p. 45-63, 20184.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas do PNUD. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 2008.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007a5.

MANTOVANELLI, M. A. **Escola do campo: desafios e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 20134.

MYRDAL, Gunnar. The place of values in social policy. **Journal of Social Policy**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 1972.

McLOYD, V. C. Socioeconomic disadvantage and child development. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p. 185–204, 1998.

MULLER, Marineide Aparecida et al. **Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: Um olhar para a alfabetização**. 2023.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Objetivo 4: educação de qualidade**. Plataforma Agenda 2030, [201-]. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/4/>. Acesso em: 16 jul. 2019

RODRIGUES, S. C. M.; ROCHA, S. M. S.; DE CASSIA CRISTOFOLETI, R. Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo. Kiri-Kerê - **Pesquisa em Ensino**, v. 3, n. 4, 20204.

SALLES, F. C. SALLES, F. C. Breve histórico do pensamento econômico na educação brasileira. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**, 7., 2006. Anais... Campinas, 20069.

SANTOS, M. et al. Práticas pedagógicas em salas multisseriadas. **Educ. Rural**, v. 10, p. 5-18, 20105.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 17.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-2486.

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

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022**. São Paulo: Todos pela Educação, 20067.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. **Technical note: Lifelong learning**. UNESCO Institute for Lifelong Learning: Hamburg, 2014. Disponível em: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

UNITED NATIONS (UN). **Quality education: why it matters**. [S.l.: s.n], [201-]. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2017/02/ENGLISH_Why_it_Matters_Goal_4_QualityEducation.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019

UNITED NATIONS (UN). **Sustainable Development Goal 4**, 2017. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4>. Acesso em: 09 out. 2025

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem**, 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Origin, essence and benefits of lifelong learning. In: Promoting lifelong learning for all: the experience of Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and the United Republic of Tanzania**. UNESCO Institute for Lifelong Learning: Hamburg, 2018. p. 12-15. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002629/262940E.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019

2 – SEGUNDO ARTIGO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O CASO DO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA) E DO CNCA (COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA)

Prof.^a Daniella da Fonseca Borba Vieira³

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Jesus⁴

RESUMO

O artigo analisa as políticas públicas voltadas à formação de professores alfabetizadores no Brasil, com foco no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). A pesquisa discute os contextos de criação, os eixos estruturantes e os impactos pedagógicos de ambos os programas, evidenciando avanços e desafios na consolidação de políticas de alfabetização de caráter permanente. A partir de uma abordagem qualitativa e comparativa, o estudo destaca a centralidade da formação continuada, a cooperação federativa e a necessidade de articulação entre gestão, currículo e avaliação. Conclui-se que, embora distintas em estrutura e metodologia, as duas iniciativas convergem no compromisso com a equidade, a inclusão e o direito humano à alfabetização, reafirmando o papel do professor como agente essencial da transformação social e da construção de uma educação democrática.

Palavras-chave: Alfabetização; Formação Docente; PNAIC; CNCA; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This article analyzes public policies aimed at the training of literacy teachers in Brazil, focusing on the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and the National Commitment to Literate Children (CNCA). The study examines the contexts of creation, structural axes, and pedagogical impacts of both programs, highlighting advances and ongoing challenges in consolidating permanent literacy policies. Through a qualitative and comparative approach, the research underscores the centrality of continuing education, federative cooperation, and the articulation between management, curriculum, and assessment. It concludes that, despite structural and methodological differences, both initiatives converge in their commitment to equity, inclusion, and the human right to literacy, reaffirming the teacher's role as a key agent in social transformation and the construction of a democratic education system.

Keywords: Literacy; Teacher Education; PNAIC; CNCA; Educational Public Policies.

³ Mestranda em Desenvolvimento Regional-Educação e Desenvolvimento Regional UNIALFA. E-mail: daniellafonseca80@hotmail.com Instituições: SME-Inhumas/SME-Goianira. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2950-5789> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1053849360370854>

⁴ Doutora em Educação (PUC-GO). Instituições: UNIALFA/Inst. Aphoniano de Ens. Superior (IAESup)/Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/000-0003-3498-4290> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

2.1 - Introdução

A alfabetização constitui-se como um dos pilares centrais da educação básica e da formação cidadã, sendo condição essencial para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos demais conhecimentos socialmente produzidos. No Brasil, historicamente marcado por desigualdades sociais e educacionais, o desafio de garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever na idade adequada mobiliza políticas públicas, pesquisas e práticas pedagógicas. Nesse cenário, as políticas de formação docente emergem como instrumentos estratégicos para assegurar a efetividade das ações de alfabetização, articulando dimensões pedagógicas, curriculares e de gestão educacional.

Ao longo das últimas décadas, o país tem empreendido esforços significativos para estruturar programas nacionais voltados à alfabetização, que buscam combinar formação continuada, cooperação federativa e monitoramento de resultados. Dentre essas iniciativas, destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023. Ambos partem do princípio de que alfabetizar é um direito humano e uma responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios, propondo ações integradas que envolvem formação docente, governança, avaliação e infraestrutura pedagógica.

O PNAIC representou um marco na política de formação continuada de professores alfabetizadores, ao criar redes colaborativas entre universidades, secretarias de educação e escolas, com foco no desenvolvimento profissional e no aprimoramento das práticas pedagógicas. Já o CNCA atualiza essa proposta ao responder aos desafios contemporâneos, sobretudo à recomposição das aprendizagens após a pandemia de COVID-19, ao mesmo tempo em que introduz novos mecanismos de gestão e acompanhamento digital das políticas públicas. Assim, os dois programas, embora distintos em seus contextos e estruturas, convergem na defesa da alfabetização como compromisso ético e social.

A formação docente, eixo estruturante de ambas as políticas, é compreendida como processo contínuo de reflexão e aprimoramento, que ultrapassa a mera transmissão de métodos e técnicas de ensino. Trata-se de promover uma prática educativa crítica, capaz de articular teoria e realidade, e de reconhecer o professor como agente

transformador da aprendizagem e da inclusão social. A qualidade da formação de professores alfabetizadores está diretamente relacionada à efetividade das políticas de alfabetização, à valorização profissional e à consolidação de práticas pedagógicas emancipadoras.

Dessa forma, compreender o percurso e as contribuições do PNAIC e do CNCA na formação de professores alfabetizadores é fundamental para o debate sobre a consolidação de políticas de Estado no campo educacional. Mais do que comparar programas, o objetivo é analisar como cada um deles expressa projetos políticos e pedagógicos que disputam sentidos sobre o que significa alfabetizar, ensinar e formar docentes no Brasil contemporâneo. A reflexão crítica sobre essas políticas permite vislumbrar caminhos para uma alfabetização equitativa, democrática e socialmente referenciada.

2.2 - PNAIC e CNCA

A alfabetização ocupa lugar central na agenda educacional brasileira, tanto por sua relevância intrínseca — condição de acesso a outros conhecimentos e direitos — quanto por sua potência distributiva em contextos de desigualdade. Nas últimas décadas, políticas federais têm buscado enfrentar o desafio histórico do analfabetismo e do analfabetismo funcional, tensionando concepções de alfabetização, letramento, currículo e avaliação. Estudos recentes sintetizam o quadro: “o analfabetismo continua sendo um dos desafios mais persistentes da educação brasileira, refletindo desigualdades históricas que atravessam gerações” (Rezende et al., 2025, p. 124).

A alfabetização, nesse sentido, não pode ser reduzida apenas a uma etapa técnica de ensino da leitura e da escrita. Ela deve ser compreendida como uma condição fundamental para a cidadania, para a inserção crítica na sociedade e para o acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e coletivo. Ao mesmo tempo, envolve disputas políticas e culturais que extrapolam os muros da escola, revelando a complexidade de se pensar políticas públicas consistentes e de longo prazo.

Essa disputa não é apenas técnica, mas curricular e cultural. Axer, Dias e Drummond propõem ler políticas de alfabetização como “produções discursivas”, ressaltando que “produzem sentidos e significações no currículo” e problematizando “a ideia de resposta única, adequada em nível nacional” (Axer; Dias; Drummond, 2024, p.1).

Os autores ainda, defendem que: “A tentativa de fixação de um único sentido para a alfabetização baliza a produção das políticas mais recentes [...], reduzindo possibilidades outras de significação dos processos de leitura e escrita” (Azer; Dias; Drummond, 2024, p.1).

Nesse tabuleiro, dois programas destacam-se: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556/2023. O PNAIC organizou uma política nacional de formação continuada ancorada em universidades e redes de ensino; já o CNCA articula gestão, formação, infraestrutura, reconhecimento e avaliação, com forte retórica de cooperação federativa. O documento oficial do CNCA o apresenta como “um direito humano” e explicita cinco eixos: “Gestão e governança; Formação de profissionais da educação; Infraestrutura física e pedagógica; Reconhecimento de boas práticas; Sistemas de avaliação” (Brasil, 2023, s/p).

O estudo desses dois programas torna-se relevante porque evidencia tanto os avanços quanto as fragilidades das políticas de alfabetização no Brasil. Mais do que comparar iniciativas, trata-se de compreender como elas respondem a desafios históricos e estruturais, como a desigualdade regional, a fragilidade na formação docente e a falta de continuidade das ações públicas. A análise busca, portanto, contribuir para o debate sobre como estruturar políticas mais estáveis, inclusivas e efetivas no campo da alfabetização.

Ao mesmo tempo, a literatura registra descontinuidades e alternância de ênfases conceituais entre governos, com efeitos sobre implementação e sustentabilidade. A síntese de Rezende e coautoras é contundente:

os principais problemas são: a descontinuidade das políticas a cada governo, as diferentes concepções de alfabetização [...] e a lógica das prescrições que padroniza o trabalho pedagógico, distanciando-o das práticas plurais (Rezende et al., 2025, p. 123-133).

Considerando esses desafios, a presente análise parte da necessidade de olhar para o PNAIC e o CNCA não apenas como programas isolados, mas como expressões de projetos políticos que disputam sentidos sobre alfabetização. A introdução desses marcos permite compreender como o Brasil tem buscado, ao longo do tempo, equilibrar demandas por resultados imediatos e a complexidade de um processo educativo que se constrói nas salas de aula, nos territórios e nas práticas docentes.

O PNAIC nasce no contexto de uma agenda que combinava formação de professores e avaliação externa (ANA/SAEB), mobilizada por metas do IDEB e por

pressões por resultados. No período, consolidou-se o entendimento de que alfabetizar “na idade certa” seria vetor de equidade. Em termos de ação pública, “o programa conseguiu efetivar o regime de colaboração, pois [...] precisa da participação ativa das escolas, dos municípios, dos estados, das instituições de ensino superior e do Ministério da Educação” (Brasil, 2015, apud Giardini, 2016, p.166).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), criado em 2023, surgiu como resposta ao cenário educacional pós-pandemia e estabeleceu como meta garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental, no máximo até 2026. A proposta reforça a ideia de assegurar uma trajetória escolar mais consistente desde os primeiros anos, destacando-se ainda por adotar um modelo de cooperação entre União, estados e municípios.

O próprio documento do CNCA reconhece que ainda persistem desafios federativos: “Grande parte dos municípios [...] enfrenta desafios técnicos e orçamentários; governos estaduais nem sempre se veem no papel de garantir o direito à alfabetização; o MEC [...] tem falhado no seu papel de indução” (Brasil, 2023, s/p).

Ao observar os contextos de criação, nota-se que ambos os programas surgiram em momentos de forte cobrança por resultados e por respostas rápidas ao problema do analfabetismo. Enquanto o PNAIC buscava consolidar um regime de colaboração em tempos de expansão de políticas sociais, o CNCA emerge em um período de crise social e sanitária, pressionado pela urgência de recompor aprendizagens perdidas. Essa diferença de contexto ajuda a explicar as distintas ênfases na governança e nos instrumentos de cada programa.

No PNAIC, os objetivos se traduziram em formação continuada em larga escala, distribuição de materiais e monitoramento por avaliações (ANA). Em chave analítica, Giardini mostra como o PNAIC foi “desenvolvido por meio dos cursos de Língua Portuguesa, Matemática e Interdisciplinaridade [...] eixos: gestão, formação continuada e valorização dos professores alfabetizadores” (Giardini, 2016, p.106).

No CNCA, o desenho aparece nos cinco eixos oficiais (gestão e governança; formação; infraestrutura; reconhecimento; avaliação) e se detalha em instrumentos. Amaral sistematiza: “O documento detalha os objetivos, as premissas e os cinco pilares do Compromisso [...] Essas cinco seções definem os apoios técnicos e financeiros e os papéis e responsabilidades esperados” (Amaral, 2025, p. 45). Ainda segundo o autor, no pilar de “gestão e governança”, o CNCA prevê “7.223 bolsas distribuídas [...] 1.600 para regionais e 5.570 para municípios” (Amaral, 2025, p. 45).

A diferença de concepção entre os dois programas aparece claramente nos desenhos institucionais. O PNAIC tinha como núcleo a formação docente e buscava irradiar mudanças a partir dela. Já o CNCA parte de uma lógica mais sistêmica, que integra gestão, infraestrutura, monitoramento e incentivo. Essa abordagem mais abrangente dialoga com a ideia de política pública complexa, mas também exige maior coordenação e recursos, o que representa um desafio para a realidade federativa brasileira.

No PNAIC, a formação continuada é o traço distintivo. Resultados de avaliação de egressos indicam efeitos nas práticas: “pode-se dizer que o PNAIC atingiu os resultados positivos esperados e produziu efeitos diretos e indiretos na prática pedagógica” (Giardini, 2016, p.8). Giardini registra inclusive avaliação institucional: “A avaliação que o Ministério da Educação faz do programa é positiva, [...] o programa conseguiu efetivar o regime de colaboração” (Brasil, 2015, apud Giardini, 2016, p.167).

No CNCA, uma plataforma virtual interativa gerencia formações, registros e avaliações, integrando dados para um “mapa da aprendizagem” que orienta políticas e ações (AMARAL, 2025, p. 45). Nas palavras da autora: a plataforma permite “acessar e aplicar avaliações [...] registrar seus resultados, que são processados e publicados com base em diversos indicadores” (Amaral, 2025, p. 45). Carneiro, em avaliação em profundidade, conclui que o CNCA é política de “relevância social e pedagógica [...] fomentando colaboração intergovernamental, promovendo equidade e fortalecendo a formação docente” (Carneiro, 2025, p.10).

Quando se analisa a atuação prática, percebe-se que o PNAIC teve uma força muito grande no contato presencial entre formadores e professores, criando redes de aprendizagem mais horizontais. Já o CNCA aposta em ferramentas digitais, que ampliam o alcance e a padronização, mas podem reduzir a dimensão dialógica e contextualizada da formação. Esse contraste aponta para dilemas contemporâneos entre a busca por escala e a necessidade de respeitar singularidades locais.

A centralidade da formação continuada aproxima PNAIC e CNCA. No PNAIC, os dados qualitativos e quantitativos de Giardini indicam que “o PNAIC produziu resultados e efeitos positivos para a prática pedagógica”, ao mesmo tempo em que evidenciou insatisfações com bolsas e dificuldades de logística (Giardini, 2016, p.238).

No estudo de caso de Fabiana Magalhães da Silva, emergem impactos e desafios: “falta de continuidade de participação nas formações e alterações na carga horária presencial” foram apontadas pelos professores, ao lado de contribuições à prática (Silva, 2018). No CNCA, a formação em rede aparece como eixo, com dispositivos para

“viabilização de formações locais” e “avaliação e credenciamento” de programas (Amaral, 2025, p. 45).

A formação continuada é, talvez, o ponto em que se evidenciam mais fortemente as tensões entre as propostas. A centralidade desse eixo tanto no PNAIC quanto no CNCA mostra consenso sobre sua relevância. Entretanto, o desafio não é apenas oferecer cursos, mas garantir que eles dialoguem com o cotidiano da escola, com o tempo de planejamento dos professores e com a valorização profissional.

A governança do PNAIC ancorou-se no regime de colaboração e no monitoramento por ANA/SAEB. Em perspectiva crítica, a literatura adverte para riscos de performatividade. Amaral sistematiza que essas políticas incorporam não só os sentidos de avaliação como o monitoramento das práticas pedagógicas e de gestão dos resultados (Amaral, 2025).

No CNCA, a narrativa oficial aposta em indução e assistência técnica, mas reconhece lacunas históricas: “É urgente um compromisso nacional [...] Grande parte dos municípios enfrenta desafios técnicos e orçamentários; [...] o MEC tem falhado no seu papel de indução” (Brasil, 2023, s/p).

O debate sobre avaliação e governança também revela diferentes concepções. Enquanto no PNAIC o monitoramento por avaliações externas foi mais intenso, no CNCA há um discurso de cooperação e indução técnica. No entanto, a prática tende a reforçar uma lógica de métricas, que pode tanto orientar políticas quanto aprisionar práticas pedagógicas.

Pontos positivos

- I. PNAIC — capilaridade da formação e efeitos na prática docente.
- II. CNCA — colaboração federativa, plataforma e integração de dados.
- III. Reconhecimento e incentivos.

Pontos negativos/tensões

- I. Descontinuidade entre governos, com mudanças de concepção e foco.
- II. Padronização curricular e risco de “resposta única”.
- III. Sobrecarga e logística na formação continuada (PNAIC).
- IV. Performatividade da avaliação e riscos de controle das práticas.
- V. Contexto e equidade.

A análise comparada mostra que não há programa perfeito. O que se pode afirmar é que ambos trouxeram ganhos significativos, mas também limites estruturais. A verdadeira

questão que permanece é como construir políticas de alfabetização que não sejam apenas de governo, mas de Estado, capazes de resistir às mudanças políticas e assegurar continuidade.

O balanço comparado indica que PNAIC e CNCA compartilham pilares (formação e avaliação), mas se diferenciam no arranjo de governança e na infraestrutura digital (CNCA). Em termos de efeitos, há consenso em avanços na prática docente e na indução federativa, com tensões relacionadas à padronização, à performatividade e, sobretudo, à descontinuidade entre governos. A literatura é enfática: “para alfabetizar todas as crianças, é imprescindível que o Brasil passe por profundas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais” (Rezende et al., 2025, p.1).

No plano propositivo, três frentes sustentam uma agenda de política de Estado:

- Estabilidade e cooperação: institucionalizar regimes de colaboração e blindar descontinuidades, com metas pactuadas e mecanismos de transição.
- Formação e carreira docente: ampliar o foco da formação continuada para desenvolvimento profissional com tempos, condições de trabalho e incentivos adequados; “viabilização de formações locais” e credenciamento são passos, mas exigem financiamento e acompanhamento qualificado (Amaral, 2025).
- Avaliação para a aprendizagem: deslocar do controle performativo para um ecossistema de avaliação formativa e pesquisa aplicada, reconhecendo contextos (Amaral, 2025).

Como lembram Axer, Dias e Drummond, é preciso abrir espaço à multiplicidade: “políticas se constroem por negociações [...] ‘não se declara vencedor nessa guerra de forças’” (Axer; Dias; Drummond, 2024, p.13).

A agenda de pesquisa deve aprofundar a avaliação de processos (e não só produtos), à maneira da avaliação em profundidade, que “objetiva superar os limites das avaliações tradicionais baseada em indicadores [...] compreendendo as políticas em seus aspectos sociais, culturais e históricos” (Carneiro, 2025, p.21).

Em síntese, a construção de uma política nacional de alfabetização exige equilíbrio entre uniformidade e diversidade, metas claras e respeito às práticas locais. Mais do que a criação de novos programas, o desafio central é consolidar um pacto contínuo, que garanta às crianças brasileiras não apenas o direito de aprender a ler e escrever, mas também a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos plenos em uma sociedade que valoriza a educação como bem comum.

2.3 - Propostas de PNAIC e CNCA como estratégias de alfabetização

A alfabetização no Brasil, enquanto direito humano e fundamento da cidadania, tem sido objeto de políticas públicas que buscam garantir sua universalização com equidade e qualidade. Entre essas políticas, destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), ambos instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) em diferentes momentos, mas com finalidades convergentes: assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do ciclo inicial do ensino fundamental.

O PNAIC, lançado em 2012, constituiu-se como um compromisso formal entre União, estados e municípios, com base na Meta 5 do Plano Nacional de Educação, que estabelece “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2017, p.3). A proposta partia de uma concepção de alfabetização como processo social, ético e político, essencial à construção de uma educação democrática. Conforme o documento orientador, a alfabetização é apresentada como um compromisso coletivo e essencial à garantia do direito à educação de qualidade. Nesse sentido, “a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa” (Brasil, 2017, p.3).

O CNCA, lançado em 2023, dá continuidade a esse compromisso histórico, mas o reconfigura diante dos desafios contemporâneos da educação brasileira. De acordo com o documento, considerando que 56,4% dos alunos do 2º ano foram considerados não alfabetizados no Saeb 2021. Essa constatação evidencia a necessidade de um regime de colaboração federativa mais efetivo, com foco na recomposição das aprendizagens pós-pandemia.

Ambos os programas se baseiam no princípio da corresponsabilidade entre os entes federativos. No caso do PNAIC, essa proposta enfatizou o fortalecimento do regime de colaboração e o diálogo entre União, estados, municípios e instituições formadoras, buscando “fortalecer a autonomia dos entes envolvidos, de modo a facilitar processos flexíveis de formação e de valorizar as especificidades, necessidades e responsabilidades legais dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, p.12). O CNCA, por sua vez, aprofunda essa perspectiva, instituindo comitês estratégicos nacionais e estaduais, articulados por meio

da Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação (Renalfa), para coordenar ações e políticas de alfabetização em todo o território nacional.

No que tange à formação docente, os dois programas convergem na compreensão de que a qualificação dos professores alfabetizadores é eixo estruturante da melhoria dos resultados educacionais. O PNAIC definiu a formação continuada como espaço de reflexão crítica e prática, afirmando que “o ciclo de alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida” (Brasil, 2017, p.11). Essa perspectiva é ampliada pelo CNCA, que propõe “recursos para viabilização de formações locais, plataforma virtual interativa para formações e credenciamento de programas de formação” (Brasil, 2023, p.5), buscando garantir a abrangência e a continuidade do processo formativo.

A gestão e governança constituem outro ponto de articulação entre as duas políticas. O PNAIC instituiu comitês gestores estaduais para assegurar o acompanhamento das metas e resultados, definindo que esses comitês deveriam atuar como “espaços de diálogo e trabalho coletivo, de criação de redes de compartilhamento de boas práticas”. O CNCA, em continuidade, estabelece um modelo de governança federativa robusta, com liderança política compartilhada entre MEC, Consed e Undime, destacando que “o protagonismo dos estados e municípios deve ser fomentado pela construção de políticas territoriais com indução e assistência técnica da União” (Brasil, 2023).

As duas propostas reconhecem o papel fundamental das avaliações educacionais no monitoramento e na melhoria da alfabetização. O PNAIC previu a análise sistemática dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o uso de dados para reorientar práticas pedagógicas e de formação. Já o CNCA institui o Saeb Alfabetização e busca “promover a articulação entre os sistemas de avaliação educacional da educação básica, para a tomada de decisões de gestão no âmbito da rede e do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2023, p.15). Trata-se de um movimento de valorização simbólica e institucional que reforça o compromisso ético da educação com a equidade.

Do ponto de vista pedagógico, o PNAIC consolidou a ideia de alfabetização como processo interdisciplinar, defendendo que “a alfabetização deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com valores como curiosidade, criatividade, respeito e trabalho cooperativo” (Brasil, 2017). O CNCA retoma essa concepção ao afirmar que suas ações devem ter “foco nas necessidades da

sala de aula, do professor e do estudante, com políticas sistêmicas e corresponsabilização de agentes-chave da gestão” (Brasil, 2023, p.5).

No que se refere à infraestrutura pedagógica, o PNAIC já havia previsto apoio material e financeiro para estados e municípios, especialmente na produção e distribuição de materiais didáticos e jogos pedagógicos. O CNCA amplia esse investimento, garantindo “recursos financeiros para elaboração, impressão e distribuição de materiais didáticos complementares e pedagógicos, além de livros de literatura infantil” (Brasil, 2023). Essa ação busca assegurar o direito de acesso a materiais de qualidade em todos os contextos territoriais, respeitando as diversidades regionais e culturais.

A integração entre alfabetização e equidade é um princípio orientador de ambas as políticas. O PNAIC defende a alfabetização como base para “a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas” (Brasil, 2017, p.6), enquanto o CNCA reafirma o “enfrentamento das desigualdades educacionais regionais, socioeconômicas, raciais e de gênero” (Brasil, 2023, p.8) como uma de suas premissas centrais. Em ambos os casos, a alfabetização é compreendida como ferramenta de justiça social e instrumento de transformação.

Além disso, os programas compartilham o entendimento de que a sustentabilidade das políticas depende de institucionalização e continuidade. O PNAIC apontava a necessidade de “estruturar equipes técnicas dedicadas e consolidar normas articuladas entre conselhos de educação” (Brasil, 2017). O CNCA, por sua vez, orienta que os sistemas de ensino avancem “na priorização orçamentária e na consolidação de normas no sistema de ensino, com ação articulada entre os conselhos”.

Ambas as iniciativas reforçam, portanto, a concepção de alfabetização como responsabilidade coletiva e direito social. O PNAIC destacou que “alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade e à inclusão” (Brasil, 2017, p.5), enquanto o CNCA, em tom semelhante, convida gestores e educadores a uma ação conjunta, afirmando: “É nesse espírito de colaboração e parceria que queremos transformar a educação do nosso país” (Brasil, 2023, p.3).

Em síntese, as propostas do PNAIC e do CNCA configuram estratégias complementares e articuladas de alfabetização, que evoluem de uma política de formação e mobilização docente para uma política sistêmica e integrada de governança, financiamento, avaliação e reconhecimento. O PNAIC consolidou o pacto ético e pedagógico da alfabetização na idade certa; o CNCA, por sua vez, amplia essa agenda

para um compromisso nacional pela alfabetização com equidade e recomposição das aprendizagens. Juntas, as duas iniciativas representam a continuidade de uma política pública que entende a alfabetização como fundamento da democracia e instrumento de emancipação social.

2.4 - Formação de professores para atuar na alfabetização a partir do PNAIC e CNCA

A formação de professores alfabetizadores no Brasil constitui um dos eixos centrais das políticas públicas voltadas à qualidade da educação básica. O país tem experimentado, nas últimas décadas, programas e iniciativas que buscam garantir que toda criança aprenda a ler e escrever na idade adequada. Nesse contexto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) representam duas políticas estruturantes que, embora situadas em tempos distintos, compartilham o mesmo ideal: assegurar o direito humano à alfabetização.

Segundo Giardini (2016, p. 32), o PNAIC consolidou-se “como uma política de formação continuada que visava mobilizar e engajar os entes federativos em torno da alfabetização como prioridade nacional”. O programa, criado em 2012, respondia à Meta 5 do Plano Nacional de Educação, que previa alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. Sua proposta formativa fundamentava-se na articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas, criando uma rede colaborativa de formação em serviço.

A formação docente proposta pelo PNAIC pretendia ser, antes de tudo, emancipadora. Conforme o Documento Orientador do PNAIC (2017, p. 15), “a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa”. Esse princípio reforça a dimensão política do ato de alfabetizar e evidencia a importância de preparar o professor não apenas para o domínio de métodos, mas para compreender o sentido social e cultural da leitura e da escrita.

Fabiana Magalhães da Silva (2018, p. 47) observa que a formação continuada no PNAIC “possibilitou aos professores refletirem criticamente sobre suas práticas, articulando teoria e prática no cotidiano da sala de aula”. Tal perspectiva indica que o

processo formativo não se restringiu à transmissão de conteúdos, mas buscou instaurar uma cultura de diálogo e de colaboração entre docentes. Essa dimensão colaborativa é apontada como um dos legados mais consistentes do programa.

Por outro lado, Giardini (2016, p. 122) adverte que “a efetividade do PNAIC variou conforme o engajamento das secretarias municipais e a continuidade do apoio institucional”. A ausência de acompanhamento sistemático e as descontinuidades administrativas fragilizaram a implementação de muitas formações. Ainda assim, os impactos sobre as práticas docentes e sobre a identidade profissional dos alfabetizadores foram significativos.

O estudo de Krüger da Silva e Martins Filho (2025, p. 56) reforça que a concepção de alfabetização presente nas formações do PNAIC privilegiou “a faceta sociocultural do processo de letramento, influenciada pelas políticas nacionais de formação continuada”. Essa orientação teórica, inspirada em Magda Soares (2013), deslocou o foco do ensino puramente técnico para uma abordagem mais ampla, que valoriza os contextos culturais e as múltiplas linguagens que permeiam o ato de ler e escrever.

Com o encerramento gradual do PNAIC, novas políticas foram formuladas para enfrentar os desafios persistentes da alfabetização. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023, representa a atualização dessas diretrizes. De acordo com Carneiro (2025, p. 18), o CNCA “surge com a proposta de fortalecer o regime de colaboração entre União, estados e municípios, ampliando o foco da alfabetização para toda a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental”. A autora enfatiza que o programa adota uma lógica de gestão compartilhada, pautada em metas de equidade e inclusão.

O documento oficial do CNCA explicita cinco eixos estruturantes: gestão e governança, formação de profissionais, infraestrutura pedagógica, reconhecimento de boas práticas e sistemas de avaliação. Em relação à formação, o Ministério da Educação prevê “recursos para viabilização de formações locais e plataforma virtual interativa para formações” (Brasil, 2023, p. 4). Essa diretriz demonstra o esforço de integrar presencialidade e tecnologia como estratégias complementares no desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa de Amaral (2025, p. 63) interpreta o CNCA como “um movimento de retomada da centralidade da alfabetização na agenda educacional, após um período de fragmentação das políticas”. Para a autora, o novo programa expressa a tentativa do

governo federal de reconstituir o pacto federativo em torno do direito à aprendizagem, sem repetir os erros da descontinuidade observada entre gestões anteriores.

Entretanto, a implantação do CNCA não está isenta de desafios. Carneiro (2025, p. 72) destaca que “a principal dificuldade observada nas redes municipais é o déficit de formadores locais capacitados para atuar nos processos de acompanhamento pedagógico”. Essa lacuna remete novamente à questão estrutural da formação docente inicial, que precisa ser articulada às políticas de formação continuada para que os programas nacionais alcancem efetividade.

Ao comparar os dois programas, verifica-se que o PNAIC possuía uma estrutura mais extensa de acompanhamento presencial e distribuição de materiais didáticos, enquanto o CNCA aposta em modelos híbridos de formação. Segundo o documento orientador do PNAIC (2017, p. 14), “em 2013 foram capacitados 313.599 professores alfabetizadores com carga horária de 120 horas”, o que demonstra a amplitude do investimento inicial. Já o CNCA busca maior integração com universidades e centros regionais, priorizando a qualidade e a permanência das formações.

Do ponto de vista pedagógico, o PNAIC enfatizava o letramento como prática social; o CNCA, por sua vez, insere o conceito de alfabetização como direito humano. Como observam Axer, Dias e Drummond (2024, p. 5), “as políticas de alfabetização produzem sentidos no currículo e não devem ser compreendidas apenas como prescrições técnicas, mas como textos discursivos que disputam significados sobre o que é estar alfabetizado”. Essa reflexão amplia a compreensão do papel docente, posicionando o professor como sujeito ativo na produção de sentidos e não mero executor de orientações oficiais.

O PNAIC também foi relevante ao consolidar a noção de rede formativa. De acordo com Silva (2018, p. 103), “as formações continuadas propostas pelo programa promoveram trocas de experiências entre professores de diferentes contextos, fortalecendo a identidade coletiva dos alfabetizadores”. Essa rede colaborativa permanece como referência para o desenho das novas políticas de formação, incluindo o CNCA.

No entanto, Giardini (2016) evidencia que a formação continuada só se torna efetiva quando dialoga com as condições reais de trabalho docente. Deste modo, o autor enfatiza que “não basta oferecer cursos de atualização: é necessário garantir tempo institucional para o estudo e o planejamento coletivo” (p. 205). Essa advertência ainda se mantém atual, pois muitos professores relatam sobrecarga e falta de tempo para participação qualificada nas formações.

No cenário contemporâneo, o CNCA propõe superar essa limitação ao integrar formação e acompanhamento pedagógico contínuo. Carneiro (2025, p. 93) ressalta que “a estrutura do Compromisso prevê a atuação de articuladores locais remunerados para garantir a efetividade das ações formativas nas escolas”. Essa medida busca aproximar a política da realidade escolar e evitar o distanciamento entre planejamento e execução.

Outro ponto convergente entre as duas políticas é o reconhecimento da alfabetização como processo multifacetado. Krüger da Silva e Martins Filho (2025, p. 59) argumentam que “as facetas linguística, interativa e sociocultural precisam ser abordadas de forma integrada nas formações docentes”. Tanto o PNAIC quanto o CNCA incorporam essa concepção, embora com ênfases distintas: o primeiro privilegiava a dimensão sociocultural; o segundo amplia a perspectiva para o desenvolvimento integral da criança.

O debate atual sobre formação de professores alfabetizadores também se entrelaça às políticas curriculares. Amaral (2025, p. 77) afirma que “as políticas de alfabetização operam como políticas de currículo, pois definem o que deve ser ensinado e como se deve ensinar”. Assim, pensar a formação docente implica discutir o currículo e suas bases epistemológicas. O CNCA, ao propor parâmetros nacionais de avaliação e formação, reforça essa articulação entre currículo, ensino e política.

De modo mais amplo, as experiências do PNAIC e do CNCA revelam avanços e tensões das políticas educacionais brasileiras. Rezende et al. (2025, p. 128) observam que “a descontinuidade das políticas públicas e as diferentes concepções de alfabetização nos diversos programas implementados comprometem a consolidação de práticas duradouras nas redes de ensino”. Essa constatação reafirma a necessidade de políticas de Estado, e não apenas de governo, para a formação de professores.

A dimensão ética da docência, presente em ambos os programas, merece destaque. Como lembra o PNAIC (Brasil, 2017, p. 11), alfabetizar é “um imperativo ético indispensável à construção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade”. Essa perspectiva aproxima o trabalho docente de uma missão social e cidadã, reafirmando o compromisso com o direito à aprendizagem.

Contudo, é imprescindível reconhecer que a formação docente não se realiza unicamente em cursos ou pactos nacionais, mas também na prática cotidiana e nas interações escolares. Conforme Paulo Freire (1993), citado por Silva (2018, p. 89), “a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria e prática, sem a qual a

teoria vira blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Essa citação, retomada por diversos estudos sobre o PNAIC, resume o espírito que deve nortear qualquer política formativa.

Por fim, pode-se afirmar que tanto o PNAIC quanto o CNCA representam marcos históricos na consolidação da alfabetização como direito. Ambos reconhecem o papel central do professor e a urgência de políticas permanentes de formação. O desafio contemporâneo consiste em garantir a continuidade dessas ações, articulando formação inicial, continuada e valorização profissional.

Em síntese, a formação de professores para a alfabetização requer políticas integradas, sustentadas por pesquisa, acompanhamento e compromisso político. O CNCA herda do PNAIC o ideal de uma escola que alfabetiza com equidade e o amplia ao incluir a educação infantil e a dimensão cultural do letramento. Trata-se, portanto, de uma nova etapa no esforço nacional de assegurar que nenhuma criança brasileira permaneça à margem da escrita, e que todo professor alfabetizador seja, antes de tudo, um sujeito de saber, reflexão e transformação social.

2.5 - Considerações Finais

A análise das políticas públicas voltadas à formação de professores alfabetizadores, a partir do PNAIC e do CNCA, evidencia um percurso de avanços significativos e desafios persistentes no campo da alfabetização no Brasil. Ambos os programas reafirmam a centralidade do professor como agente de transformação e reconhecem que a formação continuada é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas consistentes, contextualizadas e socialmente referenciadas. Contudo, a efetividade dessas políticas depende da superação de obstáculos estruturais, como a descontinuidade entre gestões governamentais, a insuficiência de recursos e o distanciamento entre as propostas formativas e a realidade escolar.

O estudo comparado permite concluir que o PNAIC consolidou uma base de experiências exitosas em formação docente e cooperação federativa, enquanto o CNCA representa a retomada e a atualização dessa agenda em um contexto marcado por desigualdades educacionais agravadas pela pandemia. Apesar de suas diferenças de estrutura e ênfase, ambos os programas partilham o compromisso com a equidade e com o direito humano à alfabetização, reafirmando a necessidade de políticas públicas duradouras que integrem gestão, formação e avaliação sob uma perspectiva democrática

e participativa. Assim, a continuidade e o aperfeiçoamento dessas iniciativas configuram um desafio ético e político para o Estado brasileiro.

Por fim, as reflexões apresentadas reforçam a importância de compreender a alfabetização não apenas como meta técnica ou indicador de desempenho, mas como processo cultural, social e emancipador. O fortalecimento da formação docente, articulado à valorização profissional e ao compromisso coletivo com a educação pública, deve constituir o eixo central de uma política de alfabetização que seja, de fato, de Estado e não apenas de governo. Somente a partir dessa perspectiva será possível garantir a todas as crianças brasileiras o direito de aprender a ler e escrever com qualidade, e aos professores, o reconhecimento de seu papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.6 - Referências

AMARAL, Millena Soares Figueiredo. **Políticas curriculares de alfabetização: desafios para o terceiro mandato do governo Lula**. Rio de Janeiro: UERJ, 2025.

AXER, Bonnie; DIAS, Jade Juliane; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. **Educar em Revista, Curitiba**, v. 40, e93101, 2024.

BRASIL. **Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

CARNEIRO, Evaneida Soares. **Formação continuada de professores da pré-escola: uma avaliação em profundidade do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Fortaleza: UFC, 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

KRÜGER DA SILVA, Marco Cesar; MARTINS FILHO, Lourival José. As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações? **Revista Linhas**, v. 26, n. 61, p. 41-62, 2025.

REZENDE, Lorraine Gomes et al. Políticas educacionais de alfabetização da infância no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 38, p. 123-133, 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: Relatório de Resultados**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 19 dez. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Fabiana Magalhães da. **A formação continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: impactos e desafios da formação em serviço**. Juiz de Fora: UFJF, 2018.

3 – TERCEIRO ARTIGO: PERCEPÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA) E CNCA (COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof.^a Daniella da Fonseca Borba Vieira⁵

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Jesus⁶

RESUMO

O artigo analisa as percepções de professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede municipal de Inhumas acerca das metodologias e dos materiais didáticos disponibilizados pelos programas de alfabetização PNAIC e CNCA. A pesquisa, de abordagem quanti-qualitativa, utilizou questionário on-line aplicado a 30 profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando articular informações sobre perfil, formação, experiências com programas federais e uso efetivo dos recursos pedagógicos. Os resultados indicam que os materiais e orientações metodológicas são reconhecidos como subsídios importantes para o planejamento, a organização das aulas e o acompanhamento das aprendizagens, por ampliarem o repertório de atividades e favorecerem maior sistematização do trabalho em sala. Entretanto, as respostas evidenciam limites e tensões na implementação dos programas. Parte dos participantes aponta dificuldades em adequar propostas padronizadas às especificidades das turmas, às condições de infraestrutura e ao tempo disponível, além de destacar a pressão exercida pelos indicadores de desempenho e pelas avaliações externas. Conclui-se que o impacto do PNAIC e do CNCA depende, em grande medida, das condições concretas de trabalho e da possibilidade de exercício da autonomia docente, de modo que as políticas de alfabetização sejam apropriadas criticamente e articuladas aos projetos pedagógicos construídos no contexto local e comunidades.

Palavras-chave: Alfabetização; Políticas educacionais; PNAIC; CNCA; Autonomia docente.

ABSTRACT

This article analyzes the perceptions of teachers, pedagogical coordinators and principals from the municipal school system of Inhumas regarding the methodologies and teaching materials provided by the PNAIC and CNCA literacy programs. The study adopts a quanti-qualitative approach and uses an online questionnaire applied to 30 professionals working in the early years of primary education, seeking to articulate information on professional profile, training paths, experiences with federal programs and use of pedagogical resources. The results indicate that the materials and methodological guidelines are recognized as important support for lesson planning, classroom

⁵ Mestranda em Desenvolvimento Regional-Educação e Desenvolvimento Regional UNIALFA. E-mail: daniellafonseca80@hotmail.com Instituições: SME-Inhumas/SME-Goianira. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-2950-5789> Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1053849360370854>

⁶ Doutora em Educação (PUC-GO). Instituições: UNIALFA/Inst. Aphoniano de Ens. Superior (IAESup)/Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/000-0003-3498-4290> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

organization and monitoring of student learning, since they broaden the repertoire of activities and foster greater systematization. However, the responses also reveal limits and tensions in the implementation of these programs. Part of the participants highlight difficulties in adapting standardized proposals to the specificities of classes, infrastructure conditions and available time, in addition to emphasizing the pressure exerted by performance indicators and external assessments. It is concluded that the impact of PNAIC and CNCA depends largely on concrete working conditions and on the possibility of exercising teacher autonomy, so that literacy policies can be critically appropriated and articulated with pedagogical projects built in the local school context and communities.

Keywords: Literacy; Educational policies; PNAIC; CNCA; Teacher autonomy.

3.1 - Introdução

A alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental ocupa lugar central na agenda educacional brasileira, seja pela sua relevância na garantia do direito à educação, seja pelas reiteradas evidências de que grande parte das crianças não consolida, no tempo esperado, as aprendizagens de leitura e escrita. Nesse contexto, programas federais voltados à alfabetização passaram a exercer forte influência sobre a organização do trabalho pedagógico nas redes públicas, especialmente por meio da definição de metas, da proposição de metodologias e da distribuição de materiais didáticos. As escolas e seus profissionais são desafiados a articular essas orientações com as realidades locais, com as condições de trabalho disponíveis e com seus próprios saberes construídos na prática, o que gera percepções diversas sobre o sentido e o alcance dessas políticas.

Entre essas iniciativas, destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), concebidos como estratégias de coordenação nacional do esforço de alfabetizar todas as crianças na idade adequada. Tais programas incidem diretamente sobre a formação continuada de professores, sobre a produção e circulação de materiais pedagógicos e sobre o monitoramento dos resultados por meio de avaliações em larga escala. Ao mesmo tempo em que se apresentam como resposta à urgência dos baixos índices de alfabetização, introduzem novas formas de regulação do trabalho docente, especialmente no que diz respeito ao uso de metodologias e recursos didáticos considerados mais “eficazes”.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender como professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas públicas percebem as metodologias e os materiais associados a esses programas, bem como as formas pelas quais os incorporam, resignificam ou tensionam no cotidiano da sala de aula. As percepções dos sujeitos que atuam diretamente na alfabetização são um indicador relevante tanto da

recepção quanto dos limites dessas políticas, na medida em que evidenciam aproximações e distanciamentos entre o discurso oficial e as condições concretas de ensino. Ouvir esses profissionais permite problematizar a ideia de que bastaria prescrever determinados métodos ou distribuir materiais padronizados para resolver os desafios históricos da alfabetização.

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de campo realizada na rede municipal de Inhumas, com 30 participantes que atuam na educação básica, distribuídos entre professores dos anos iniciais, coordenadores pedagógicos e diretores escolares. Por meio de questionário on-line, foram levantados dados sobre perfil profissional, trajetórias de formação, experiências com programas de alfabetização e percepções sobre metodologias, materiais didáticos e indicadores de desempenho. A opção por articular aspectos quantitativos e qualitativos buscaram captar, simultaneamente, tendências gerais e nuances dos discursos, preservando a complexidade das experiências relatadas.

O objetivo central do estudo é analisar as percepções desses profissionais acerca dos programas PNAIC e CNCA, com foco nas metodologias e nos materiais didáticos disponibilizados, bem como nas relações estabelecidas entre tais programas e os indicadores de aprendizagem da rede. Procura-se compreender em que medida esses sujeitos reconhecem contribuições dessas políticas para o trabalho pedagógico, que críticas formulam em relação à sua implementação e que sugestões apresentam para o aprimoramento das ações voltadas à alfabetização. Nesse percurso, ganham destaque temas como a autonomia docente, a pressão por resultados, a adequação dos materiais às realidades escolares e o papel da formação continuada.

A estrutura do texto organiza-se em três eixos principais. No primeiro, discutem-se as percepções sobre metodologias e materiais didáticos associados ao PNAIC e ao CNCA, ressaltando tensões entre padronização e contextualização das práticas pedagógicas. Em seguida, apresenta-se a fala dos profissionais da educação básica, articulando o perfil do grupo pesquisado às suas interpretações sobre os programas de alfabetização e às vivências acumuladas na rede municipal. Por fim, analisam-se as relações entre indicadores e realidades da sala de aula, problematizando o modo como avaliações externas e metas quantitativas interferem na organização do trabalho docente e na compreensão do que significa alfabetizar com qualidade.

3.2 - Percepção sobre metodologias e materiais didáticos disponibilizados acerca do PNAIC e do CNCA

A percepção sobre as metodologias e os materiais didáticos disponibilizados pelos programas de alfabetização PNAIC e CNCA se constrói em um cenário de políticas educacionais marcadas por forte indução federal, metas de desempenho e tentativas de padronização do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo em que esses programas se propõem a garantir o direito à alfabetização na idade adequada, eles incidem diretamente sobre o modo como professores, escolas e redes organizam suas práticas e selecionam recursos. Compreender como docentes, coordenadores e gestores percebem tais metodologias e materiais significa, portanto, analisar tensões entre prescrição e autonomia, padronização e contextualização, bem como entre responsabilização por resultados e condições reais de trabalho nas escolas públicas brasileiras.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) explicita seu propósito de atuar como política estruturante e articuladora das ações de estados e municípios. Logo, o documento destaca que o programa tem como meta principal orientar e apoiar tecnicamente os entes federativos, promovendo a alfabetização de todas as crianças do país, conforme afirma “este documento apresenta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cujo objetivo é subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país” (Brasil, 2023, p. 3). Ao organizar suas ações em eixos que incluem gestão e governança, formação de profissionais da educação, infraestrutura física e pedagógica, reconhecimento de boas práticas e sistemas de avaliação, o CNCA reforça a centralidade de materiais e metodologias como dispositivos de coordenação nacional das práticas escolares.

A justificativa da urgência do CNCA ancora-se em indicadores que evidenciam a persistência do fracasso escolar na alfabetização. O próprio documento registra que “dados do Inep revelam que 56,4% dos alunos foram considerados não alfabetizados no Saeb 2021. São crianças que ainda não iniciaram uma jornada autônoma no mundo da leitura e da escrita” (Brasil, 2023, p. 6). Esses números são frequentemente mobilizados para legitimar propostas metodológicas mais prescritivas e a adoção de materiais padronizados, reforçando a ideia de que o problema da alfabetização pode ser equacionado por meio de pacotes formativos e de recursos didáticos produzidos em escala nacional, o que repercute diretamente nas percepções docentes sobre tais instrumentos.

No horizonte mais amplo das políticas educacionais de alfabetização, trabalhos de síntese têm mostrado que PNAIC e CNCA se inserem em uma trajetória de programas

federais iniciada nos anos 2000 e permanentemente atravessada por discontinuidades e mudanças de enfoque. Estudos de caráter documental sobre o período de 2012 a 2024 destacam que o Estado tem oscilado entre propostas que valorizam a formação continuada, o letramento e a diversidade de práticas, e iniciativas que retomam concepções mais reducionistas de método e de concepção de escrita (Rezende et al., 2025). Nesse percurso, os modos de conceber materiais didáticos – como apoio à reflexão pedagógica ou como roteiro a ser seguido – orientam fortemente as metodologias priorizadas e o lugar atribuído ao professor alfabetizador.

No interior desse quadro, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se consolidou como referência central para a formação de professores e para a distribuição de materiais na década de 2010. Analisando a política, Costa, Figueiredo e Cossetin destacam que:

constatou-se, no PNAIC, mesmo com críticas pertinentes, a relevância para a formação de professores, visando a melhoria da qualidade da alfabetização. Na PNA, ainda recente, identifica-se um retrocesso na história da alfabetização brasileira quando retoma os conceitos políticos e metodológicos considerados superados e sustenta um único método para a apropriação da leitura e da escrita (Costa; Figueiredo; Cossetin, 2021, p. 630).

Essa leitura evidencia que muitas percepções docentes sobre as metodologias associadas ao PNAIC articulam reconhecimento da importância da formação e, simultaneamente, críticas aos limites de propostas posteriores mais rígidas em termos de método.

Ainda segundo as mesmas autoras, o PNAIC se estruturou privilegiando a formação continuada e a produção de materiais articulados a esse processo. Elas lembram que “o PNAIC, criado pelo Ministério da Educação, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e lançado em 8 de novembro de 2012, teve como eixo principal de atuação [...] a formação continuada presencial de professores alfabetizadores” (Costa; Figueiredo; Cossetin, 2021, p. 633). Nesse contexto, os materiais didáticos e de formação são percebidos pelos professores tanto como dispositivos que ampliam repertórios pedagógicos quanto como instrumentos que, em certas situações, tendem a orientar de maneira excessivamente prescritiva o trabalho em sala de aula.

Uma chave analítica importante para compreender tais percepções é a noção de facetas da alfabetização. Silva e Martins Filho, ao retomarem Soares, observam que sua pesquisa teve como método a análise de conteúdo e como referência teórica a proposta

de Soares (2014), que considera o processo de alfabetização constituído por três facetas principais: linguística, interativa e sociocultural.

Como resultado da análise, observou-se uma predominância da concepção do letramento nos programas formativos, sendo contemplada a faceta sociocultural em sete das nove pesquisas analisadas, possivelmente pela influência das políticas nacionais de formação continuada, como o PNAIC (Silva; Martins Filho, 2025, p. 41).

Quando materiais e metodologias priorizam apenas uma dessas dimensões – por exemplo, a faceta linguística, centrada no sistema alfabético-ortográfico – as avaliações docentes tendem a ser mais críticas, apontando a insuficiência de propostas que desconsideram as dimensões interativas e socioculturais da leitura e da escrita.

Os mesmos autores enfatizam que “essa perspectiva mais abrangente e integradora do processo de alfabetização, proposta tanto por Soares (2014) quanto pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo CNCA (Brasil, 2023), revela a amplitude desse processo, constituído de caráter multidimensional, o que permite considerar os objetos dessas três facetas – linguística, interativa e sociocultural – como componentes fundamentais a serem mobilizados em quaisquer ações pedagógicas voltadas à aprendizagem inicial da escrita” (Silva; Martins Filho, 2025, p. 47). A partir desse referencial, as percepções sobre os materiais do PNAIC e do CNCA tendem a ser mais favoráveis quando estes favorecem situações de leitura e escrita significativas, articuladas à realidade dos estudantes, e mais negativas quando assumem o formato de sequências mecânicas e descontextualizadas.

O próprio Documento Orientador do PNAIC em 2017 reforça a centralidade da formação continuada como eixo de valorização do docente. Nele se afirma que

para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (Brasil, 2017, p. 4).

Quando os professores percebem os materiais de formação e os cadernos do PNAIC como espaços de estudo, problematização e articulação com suas experiências, tendem a avaliá-los positivamente, associando as metodologias propostas a processos efetivos de desenvolvimento profissional.

Nesse mesmo documento, a questão da autonomia docente aparece ligada diretamente ao modo de utilização de estratégias e recursos didáticos. O texto explicita que “há três indicadores principais que podem evidenciar o sucesso do PNAIC. O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos

materiais escolhidos pela rede ou instituição. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que “alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades” (Brasil, 2017, p. 5). Essa formulação revela uma tensão recorrente nas percepções docentes: ao mesmo tempo em que se fala em autonomia, os materiais muitas vezes chegam às escolas já estruturados, com pouco espaço para recontextualização.

A seção específica sobre material didático no PNAIC em Ação 2017 marca uma inflexão importante na relação entre programa e redes. O documento afirma que

as mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2017, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos. No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo MEC continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes (Brasil, 2017, p. 17).

Nas percepções de professores e gestores, esse movimento é ambíguo: de um lado amplia-se a possibilidade de selecionar materiais mais próximos das realidades locais; de outro, persiste a referência aos cadernos, jogos e coleções nacionais, o que pode manter certa dependência de propostas formatadas externamente à escola.

Pesquisas empíricas sobre o uso dos materiais do PNAIC têm mostrado que, na prática, esses recursos são frequentemente percebidos como padronizados demais e pouco aderentes às necessidades concretas das turmas. Em estudo de caso realizado em uma escola de Ladário/MS, Olarte e Ferreira registram que os resultados qualitativos “revelando que, embora reconhecidos como relevantes, os materiais pedagógicos eram padronizados e pouco adequados às realidades escolares, permanecendo muitas vezes guardados em bibliotecas ou não correspondendo à faixa etária dos alunos” (Olarte; Ferreira, 2025, p. 1). Essa percepção evidencia o descompasso entre a intenção de apoiar o trabalho docente e a experiência concreta de receber materiais que não dialogam com o contexto sociocultural e com os níveis de aprendizagem dos estudantes.

Os depoimentos de professores entrevistados nesse mesmo estudo ajudam a compreender, em detalhes, como se configuram as críticas às propostas materiais do PNAIC. Ao serem questionados se gostariam de utilizar os mesmos materiais de outro modo, um docente responde: “alguns sim... porque depende de cada turma... tem material que é de terceiro ano, mas que não condiz com a realidade de um terceiro ano. Muitas das vezes, aí dá para se utilizar o do segundo... cada matéria e cada aluno é específico”

(OlarTE; Ferreira, 2025, p. 8). A fala explicita uma percepção de desajuste entre a prescrição do ano escolar indicada no material e as condições concretas de aprendizagem, obrigando o professor a “remanejar” recursos entre séries e a filtrar o que é utilizável.

Outro depoimento ressalta que o problema não é apenas a adequação pedagógica, mas também o acesso físico aos materiais. Um professor afirma: “os materiais que são da leitura, os livros didáticos, os jogos, eles são... se eles forem disponibilizados para a criança utilizar, eles são ótimos. Assim, se forem disponibilizados para trabalhar em sala de aula, porque até o momento, não tem uma outra função. Só que, no entanto, eu não tenho estes materiais. Quando quero trabalhar com eles, trago eles aqui na biblioteca” (OlarTE; Ferreira, 2025, p. 8). A percepção de que os materiais ficam “guardados” na biblioteca, em vez de circularem nas salas, reforça uma crítica à forma como a política organiza a distribuição e o uso dos recursos, restringindo o protagonismo docente.

Esses testemunhos revelam que, do ponto de vista dos professores, a eficácia dos materiais do PNAIC não depende apenas da qualidade intrínseca dos recursos, mas da possibilidade de recontextualizá-los, adaptá-los e acessá-los cotidianamente. Quando o material é percebido como rígido, vinculado a uma sequência metodológica fixa, ou quando a escola organiza o acervo de modo centralizado e pouco flexível, o resultado é a sensação de que a política “impõe” instrumentos que não dialogam com a realidade da turma. Essas percepções se agravam em contextos marcados por forte pressão por resultados em avaliações externas, nos quais as metodologias e materiais são avaliados menos pela sua contribuição formativa e mais por sua capacidade de elevar índices.

No CNCA, a ênfase nos eixos de gestão, avaliação e reconhecimento de boas práticas aponta, de forma ainda mais clara, para a centralidade dos resultados mensuráveis como critério de sucesso da política. Ao mesmo tempo, o documento associa explicitamente suas orientações à BNCC e às perspectivas mais recentes de alfabetização, o que abre espaço, em tese, para materiais que incorporem as três facetas – linguística, interativa e sociocultural – destacadas por Silva e Martins Filho (2025). Todavia, as percepções docentes tendem a ser ambivalentes: se, por um lado, as redes podem aderir a propostas formativas e materiais estruturados que facilitam a organização do ensino, por outro, cresce o receio de que o CNCA venha acompanhado de pacotes metodológicos de caráter único, repetindo o “retrocesso” apontado por Costa, Figueiredo e Cossetin (2021) ao analisarem a PNA.

A tensão entre padronização e contextualização aparece, assim, como eixo central das percepções sobre metodologias e materiais do PNAIC e do CNCA. Os textos

orientadores reconhecem a importância da autonomia e da diversidade de arranjos federativos (Brasil, 2017; Brasil, 2023), mas as experiências de implementação mostram que, muitas vezes, as redes buscam “garantir” o cumprimento das metas por meio da adoção de materiais únicos, de sequências didáticas uniformizadas e de prescrições metodológicas detalhadas. Professores, coordenadores e diretores tendem a perceber positivamente os materiais quando estes se configuram como suporte aberto – que pode ser reinterpretado, recortado e combinado com outros recursos – e negativamente quando são vividos como “manual” a ser seguido à risca.

Do ponto de vista pedagógico, as percepções favoráveis concentram-se nas metodologias que promovem situações desafiadoras e contextualizadas de uso da língua escrita, articulando atividades de leitura e produção de textos às experiências e interesses das crianças. A literatura sobre facetas da alfabetização sugere que materiais que integram a dimensão linguística (sistema de escrita), a dimensão interativa (compreensão e produção de textos) e a dimensão sociocultural (eventos sociais de leitura e escrita) tendem a ser mais bem avaliados pelos professores, pois dialogam com a complexidade do ensino da escrita nos anos iniciais (Silva; Martins Filho, 2025). Em contrapartida, propostas que reduzem a alfabetização à decodificação ou à repetição de exercícios descontextualizados costumam ser percebidas como insuficientes, ainda que possam, eventualmente, produzir ganhos de curto prazo em certos indicadores.

Ao mesmo tempo, as metodologias difundidas pelo PNAIC e pelo CNCA são avaliadas pelos docentes à luz de suas condições de trabalho concretas. Em contextos de turmas numerosas, de falta de apoio pedagógico e de tempo restrito para planejamento, materiais estruturados podem ser vistos como “facilitadores”, pois ajudam a organizar o trabalho. Contudo, quando esses materiais não consideram a heterogeneidade das turmas – como sugere o professor que precisa utilizar material “de segundo” para uma turma de “terceiro” ano (Olarte; Ferreira, 2025) – os professores questionam a pertinência das propostas e reivindicam maior liberdade para selecionar e adaptar recursos.

As percepções de coordenadores pedagógicos e diretores também são atravessadas pela necessidade de articular as exigências das políticas nacionais com os projetos pedagógicos das escolas. A ideia, presente no Documento Orientador do PNAIC, de que diretores e coordenadores devem “apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita” (Brasil, 2017, p. 5) é frequentemente tensionada pelas pressões de monitoramento de resultados. Em muitas redes, o uso dos materiais do PNAIC e, mais recentemente, das orientações do CNCA, passa a ser acompanhado por

formulários, planilhas e visitas de supervisão, o que faz com que esses recursos sejam percebidos não apenas como apoio pedagógico, mas também como instrumentos de controle da prática docente.

Em síntese, as percepções sobre as metodologias e os materiais didáticos do PNAIC e do CNCA são marcadas por ambivalências. De um lado, há reconhecimento da importância da formação continuada, da sistematização de propostas e da produção de acervos que ampliem o repertório pedagógico das escolas. De outro, professores, coordenadores e diretores denunciam a padronização excessiva, a inadequação de parte dos materiais às realidades locais e a limitação do acesso cotidiano aos recursos. Quando ouvidas e consideradas na reconfiguração das políticas, essas percepções podem contribuir para que tanto o PNAIC quanto o CNCA se aproximem mais da perspectiva multidimensional de alfabetização e do fortalecimento da autonomia docente, assumindo os materiais e as metodologias como meios para garantir o direito à alfabetização, e não como fins em si mesmos.

3.3 - A fala dos profissionais da educação básica

O questionário aplicado a partir do modelo do Apêndice II, nos possibilita ter uma percepção ampla dos profissionais da educação básica no contexto de Inhumas.

Quadro 1 - Respostas do questionário aplicado

Variável	Categoria	n (30)	%
Função exercida na escola	Professor(a) dos anos iniciais	17	56,7
Função exercida na escola	Coordenador(a) pedagógico(a)	6	20,0
Função exercida na escola	Diretor(a) escolar	7	23,3
Gênero	Feminino	28	93,3
Gênero	Masculino	2	6,7
Gênero	Prefiro não dizer	0	0,0
Tempo total de atuação na educação	Até 5 anos	4	13,3
Tempo total de atuação na educação	De 6 a 10 anos	2	6,7

Tempo total de atuação na educação	De 11 a 20 anos	10	33,3
Tempo total de atuação na educação	Mais de 20 anos	14	46,7
Tempo de atuação na rede municipal de Inhumas	Até 5 anos	5	16,7
Tempo de atuação na rede municipal de Inhumas	De 6 a 10 anos	6	20,0
Tempo de atuação na rede municipal de Inhumas	De 11 a 20 anos	8	26,7
Tempo de atuação na rede municipal de Inhumas	Mais de 20 anos	11	36,7
Tempo de atuação especificamente na 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)	Até 5 anos	10	33,3
Tempo de atuação especificamente na 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)	De 6 a 10 anos	4	13,3
Tempo de atuação especificamente na 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)	Mais de 10 anos	16	53,3
Formação inicial	Normal/Magistério	2	6,7
Formação inicial	Licenciatura em Pedagogia	24	80,0
Formação inicial	Licenciatura em outras áreas	2	6,7
Formação inicial	As três anteriores (Magistério, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Português e Inglês)	1	3,3
Formação inicial	Licenciatura em Português e Inglês	1	3,3
Possui pós-graduação?	Especialização (lato sensu)	28	93,3
Possui pós-graduação?	Mestrado	1	3,3

Possui pós-graduação?	Doutorado	1	3,3
Possui pós-graduação?	Não possui	0	0,0
Conhece os programas de alfabetização PNAIC e CNCA e a escola recebe orientações da Secretaria de Educação sobre esses programas?	Sim	28	93,3
Conhece os programas de alfabetização PNAIC e CNCA e a escola recebe orientações da Secretaria de Educação sobre esses programas?	Não	2	6,7

Fonte: Pesquisa “Percepções sobre os programas de alfabetização PNAIC e CNCA na educação básica”
Total de participantes: 30

A pesquisa de campo que fundamenta esta discussão teve como objetivo compreender as percepções de professores, coordenadores pedagógicos e diretores a respeito dos programas de alfabetização PNAIC e CNCA na educação básica, bem como suas contribuições e limitações para o trabalho cotidiano nas escolas municipais. O instrumento aplicado reuniu 30 sujeitos da rede de Inhumas, que responderam a um questionário on-line, permitindo articular dados quantitativos e qualitativos sobre formação, trajetória profissional e conhecimento dos programas. Tal escolha dialoga com a literatura que destaca a centralidade das políticas de alfabetização como “conjunto de diretrizes e programas criados como tentativa de assegurar que todos se desenvolvam pessoal e socialmente” (Amaral, 2025, p. 1).

Na tabela, observa-se que 56,7% dos participantes atuam como professores dos anos iniciais, 20% como coordenadores pedagógicos e 23,3% como diretores escolares. A predominância de docentes alfabetizadores indica que o estudo se aproxima diretamente do lócus de implementação das políticas de alfabetização, pois são esses profissionais que operam, na sala de aula, as orientações difundidas pelos programas. A presença de coordenadores e diretores, por sua vez, permite tensionar o lugar da gestão

pedagógica na mediação entre metas oficiais e práticas docentes, aspecto recorrente nas análises sobre o PNAIC e o CNCA.

Quando se cotejam essas funções com a literatura, percebe-se convergência com investigações que tomam a formação continuada como eixo estruturante das políticas. Giardini (2016, p. 8) ressalta que “a formação continuada de professores pode provocar mudanças na prática docente que contribuam para a qualidade da educação”. Entretanto, os dados da pesquisa de campo sugerem que a responsabilização pelo sucesso da alfabetização se concentra fortemente no professor dos anos iniciais, enquanto o papel de coordenação e direção é muitas vezes descrito pelos sujeitos como apoio burocrático ou de fiscalização, e não como coparticipação na construção curricular.

Essa assimetria entre funções ajuda a problematizar o discurso oficial dos programas, que insistem na lógica de parceria entre União, estados e municípios, mas mantêm o professor como principal sujeito responsabilizado pelos resultados. Farias et al. (2025, p. 6950) mostram que o PNAIC “priorizou uma abordagem descentralizada e plural, integrando formação de professores e metodologias adaptadas a contextos diversos”. Na prática relatada pelos participantes, contudo, a descentralização aparece limitada: embora os docentes reconheçam o apoio da formação e de materiais, descrevem pouca possibilidade de interferir nas metas e nos instrumentos avaliativos, o que reforça uma cultura de obediência às orientações externas mais do que de construção coletiva.

A tabela evidencia que 93,3% dos respondentes são mulheres, enquanto apenas 6,7% se reconhecem como homens. Tal dado confirma a feminização histórica do magistério nos anos iniciais, apontada em diferentes estudos de políticas de alfabetização. A presença massiva de mulheres reforça a associação entre cuidado, maternagem e ensino de crianças, o que, por vezes, naturaliza a docência como vocação e não como trabalho profissionalmente reconhecido. Nos depoimentos, isso se expressa quando as professoras se definem como “responsáveis pelo futuro das crianças”, mas ao mesmo tempo relatam condições materiais precárias e pouco reconhecimento institucional.

Essa feminização também dialoga com as análises que compreendem a alfabetização como espaço de disputa de sentidos e de controle sobre o trabalho docente. Axer, Dias e Drummond (2024, p. 23) argumentam que as políticas recentes buscam “fixar sentidos e concepções acerca do que se entende e se espera para o ensino da leitura e da escrita”. Quando o discurso das professoras assume a responsabilidade quase exclusiva pelos resultados, sem contrapartida proporcional em autonomia e condições de trabalho, reforça-se a lógica de que mulheres alfabetizadoras devem responder,

moralmente, pelas metas do sistema, mesmo quando os programas não lhes garantem espaços efetivos de decisão.

Além disso, a forte presença feminina nos cargos de base contrasta com o fato de que as posições de formulação de políticas, em âmbito nacional, continuam marcadas por maior presença masculina ou por técnicos distantes da realidade das salas de aula. Essa dissociação estreita o espaço para que as experiências das alfabetizadoras sejam incorporadas aos desenhos curriculares. Assim, o discurso de valorização do professor, recorrente nos documentos do PNAIC e do CNCA, convive com práticas que reforçam assimetrias de gênero e de poder na definição das políticas de alfabetização.

A tabela mostra que 46,7% dos participantes têm mais de 20 anos de atuação na educação, 33,3% atuam entre 11 e 20 anos, 13,3% até 5 anos e apenas 6,7% entre 6 e 10 anos. Trata-se, portanto, de um quadro profissional majoritariamente experiente, que já vivenciou diferentes políticas de alfabetização ao longo das últimas décadas. Esse dado é fundamental para compreender as percepções sobre PNAIC e CNCA, pois os sujeitos com longa trajetória tendem a comparar programas, identificar continuidades e rupturas e, muitas vezes, manifestar desconfiança diante de sucessivas mudanças de orientação.

Os relatos indicam que os profissionais mais antigos reconhecem avanços trazidos pelo PNAIC, sobretudo no que diz respeito à sistematização de materiais, à troca entre pares e à valorização da alfabetização como prioridade política. Ao mesmo tempo, apontam que tais iniciativas foram marcadas por descontinuidades e por ações fragmentadas, confirmando análises que destacam a instabilidade das políticas de alfabetização no país. Amaral (2025, p. 95) evidencia que as demandas de qualidade, formação docente e superação das desigualdades convivem com “a descontinuidade das políticas; as medidas de avaliação; a infraestrutura, os recursos e seus orçamentos”.

Essa experiência acumulada leva os sujeitos a distinguir, em seu discurso, entre propostas que se mantêm como princípios pedagógicos e comandos temporários ligados a metas de governo. O resultado é uma postura ambivalente: valorizam o que permanece – como a centralidade do letramento e a necessidade de acompanhamento mais sistemático –, mas demonstram ceticismo em relação à capacidade de novos programas, como o CNCA, de alterar estruturalmente as condições de trabalho. Desse modo, a prática cotidiana tende a combinar elementos das diferentes políticas vivenciadas, filtrados pelas possibilidades concretas da escola, o que nem sempre coincide com as prescrições presentes nos documentos oficiais.

Referente ao tempo de atuação na rede municipal de Inhumas, verifica-se que 36,7% dos sujeitos atuam há mais de 20 anos no município, 26,7% entre 11 e 20 anos, 20% entre 6 e 10 anos e 16,7% a até 5 anos. Esse quadro indica forte vínculo dos profissionais com a rede local e sugere conhecimento aprofundado das especificidades do território, das trajetórias dos estudantes e da cultura institucional. Tal enraizamento é relevante para analisar a implementação de programas nacionais, pois permite perceber como as diretrizes gerais são reinterpretadas em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e por determinadas histórias de gestão.

Os participantes relatam que as orientações do PNAIC foram incorporadas à rede em momentos de maior apoio formativo e financeiro, mas que, com o tempo, muitas ações se diluíram diante da sobreposição de novos programas. Farias et al. (2025, p. 6954) lembram que, enquanto o PNAIC defendia uma abordagem plural e descentralizada, a PNA posterior “optou por uma metodologia mais padronizada e centralizada”, gerando disputas sobre os rumos da alfabetização. Na prática da rede municipal, o discurso de descentralização convive com forte dependência de materiais padronizados e de avaliações externas, o que limita o uso crítico das experiências acumuladas pelos profissionais locais.

Esse tensionamento se expressa quando os docentes afirmam valorizar a autonomia da escola e dos professores, mas descrevem decisões curriculares fortemente condicionadas por matrizes de avaliação e por cronogramas nacionais. Assim, o enraizamento na rede municipal, que poderia favorecer práticas contextualizadas, acaba sendo, em parte, neutralizado por dispositivos de controle que vinculam recursos e reconhecimento institucional ao alcance de determinados indicadores, reforçando a lógica de responsabilização individual.

No que se refere ao tempo específico de atuação na 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), a tabela indica que 53,3% dos participantes têm mais de 10 anos de experiência, 33,3% até 5 anos e 13,3% entre 6 e 10 anos. Os dados reiteram que a maioria possui trajetória consolidada justamente no ciclo em que as políticas de alfabetização concentram esforços, o que potencializa a apropriação crítica das propostas. Professores que há mais tempo atuam no 1º ao 3º ano tendem a reconhecer a complexidade do processo de alfabetização e as múltiplas demandas que o atravessam, indo além da ideia de domínio técnico de um único método.

Esse olhar dialoga com estudos que concebem a alfabetização como processo multifacetado. Silva e Martins Filho (2025, p. 42) afirmam que a alfabetização envolve

“dimensões linguísticas, textuais e socioculturais”, devendo ser compreendida em sua multidimensionalidade. Nas falas dos docentes, contudo, percebe-se tensão entre essa visão ampliada e a pressão para cumprir metas restritas a indicadores de leitura e escrita em avaliações padronizadas. O discurso de reconhecimento da diversidade de facetas nem sempre encontra condições para se materializar na prática, sobretudo em turmas numerosas e com escassez de apoio pedagógico.

Assim, a longa experiência na 1ª fase do Ensino Fundamental fortalece a capacidade de os sujeitos identificarem limites dos programas de alfabetização quando estes focalizam apenas o desempenho mensurável. Em suas práticas, muitos relatam combinar orientações dos programas com estratégias próprias, construídas ao longo da carreira, o que indica certa resistência a modelos homogêneos e a valorização da experiência docente como fonte de saber pedagógico. Ainda assim, relatam receio de que abordagens mais criativas sejam vistas como pouco “eficientes” diante da centralidade conferida às metas numéricas de desempenho.

A tabela trata da formação inicial dos participantes e evidencia que aproximadamente 80% possuem licenciatura em Pedagogia, enquanto porcentagens menores se distribuem entre Normal/Magistério, licenciaturas em outras áreas e formações múltiplas (Magistério, Pedagogia e Letras). Esse perfil confirma que a alfabetização nos anos iniciais permanece majoritariamente a cargo de pedagogos, em consonância com a legislação brasileira e com o desenho do PNAIC, que se voltou especificamente à formação desse público. Fabiana Magalhães da Silva (2018, p. 34) ressalta que o Programa “defende que [...] é importante garantir aos professores alfabetizadores a motivação, o apoio e a capacitação necessários ao seu fazer pedagógico”.

Contudo, as respostas dos sujeitos indicam que a formação inicial, embora considerada essencial, é percebida como insuficiente para enfrentar os desafios concretos da alfabetização. Muitos relatam que a graduação ofereceu fundamentos teóricos, mas pouco espaço para discutir práticas específicas de alfabetização em contextos de vulnerabilidade social, altas taxas de reprovação e pressão por resultados. Costa, Figueiredo e Cossetin (2021, p. 631) constatarem, ao analisar o PNAIC, “a relevância para a formação de professores, visando a melhoria da qualidade da Alfabetização”, mas também a necessidade de revisão crítica das propostas.

Dessa forma, a articulação entre formação inicial e continuada aparece como ponto central nas percepções dos participantes. Embora a maioria tenha cursado

Pedagogia, são os espaços de formação em serviço, vinculados ao PNAIC e, mais recentemente, ao CNCA, que são citados como os locais em que se atualizam práticas, se compartilham experiências e se reinterpretem as orientações curriculares. A pesquisa de campo mostra, porém, que tais formações nem sempre garantem tempo e condições para reflexão coletiva, reproduzindo, por vezes, dinâmicas transmissivas que reforçam prescrições em detrimento da autonomia docente.

Observa-se que 93,3% dos sujeitos possuem pós-graduação lato sensu, 3,3% mestrado, 3,3% doutorado e nenhum declarou não ter pós-graduação. Este dado revela um quadro de alta titulação, pouco comum quando se consideram redes municipais. A presença maciça de especialistas sugere investimento pessoal dos profissionais em sua própria formação, muitas vezes sem correspondente valorização salarial ou funcional. Também evidencia que políticas de alfabetização encontram, nas escolas, sujeitos altamente escolarizados, o que poderia ampliar a capacidade de análise crítica das propostas.

Ao relacionar esse dado com a literatura, percebe-se que a formação em nível de pós-graduação não garante, por si só, condições de atuação condizentes com o ideal de professor pesquisador. Axer, Dias e Drummond (2024) argumentam que as políticas de alfabetização recentes frequentemente assumem caráter compensatório e salvacionista, reduzindo “possibilidades outras de significação dos processos de leitura e escrita” (p. 31).

Os sujeitos desta pesquisa, apesar da alta titulação, relatam vivenciar formações ainda fortemente orientadas por materiais padronizados e por metas externas, o que limita o potencial crítico de sua formação acadêmica. Em síntese, a elevada escolarização indica uma contradição entre o discurso de valorização do professor presente nos programas e a prática de gestão que, muitas vezes, lhes reserva o papel de executores de sequências didáticas pré-estabelecidas. Em contextos de forte cobrança por desempenho em avaliações externas, a titulação se converte, por vezes, em mais um argumento para intensificar a responsabilização individual, e não em condição para ampliar a participação na formulação das políticas de alfabetização.

A tabela mostra que 93,3% dos participantes afirmam conhecer os programas PNAIC e CNCA e receber orientações específicas da Secretaria de Educação, enquanto apenas 6,7% declaram desconhecê-los. À primeira vista, tal resultado sugere ampla disseminação das políticas e relativa aderência dos sujeitos às diretrizes estabelecidas. Além disso, evidencia que o CNCA, mesmo mais recente, já vem sendo incorporado ao

discurso dos profissionais da rede, em articulação com as experiências acumuladas no PNAIC.

O alto índice de conhecimento declarado, contudo, precisa ser analisado à luz dos sentidos que os sujeitos atribuem a esses programas. Olimpio (2025, p. 30) destaca que o CNCA busca “assegurar a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental”, articulando-se a programas locais e estaduais. Amaral (2025) lembra que as políticas de alfabetização procuram responder às demandas de qualidade, formação docente e superação das desigualdades, mas são atravessadas por disputas de projetos e por performatividades. O fato de quase todos os participantes conhecerem os programas não significa, portanto, concordância com suas concepções, nem apropriação plena de suas propostas no cotidiano das salas de aula.

Além disso, parte dos respondentes associa o conhecimento dos programas principalmente às exigências de registro, planejamento e cumprimento de metas, e menos à possibilidade de reflexão curricular compartilhada. Axer, Dias e Drummond (2024, p. 29) observam que as políticas de alfabetização têm produzido “discursos salvacionistas” que prometem resolver o “problema” do analfabetismo por meio de prescrições curriculares e de responsabilização da escola. Tal perspectiva parece reverberar nas respostas: os sujeitos afirmam conhecer os programas, mas descrevem a implementação marcada por monitoramento intenso de resultados e baixa participação na definição das estratégias.

Quando se considera os resultados presentes na tabela, percebe-se que o grupo pesquisado reúne majoritariamente mulheres, com longa experiência na educação e na rede municipal, formação inicial em Pedagogia e alta escolarização em nível de pós-graduação. Trata-se, portanto, de profissionais que reúnem capital formativo e experiência suficientes para atuar criticamente frente às políticas de alfabetização. Mesmo assim, seu discurso revela, em diferentes momentos, a percepção de que os programas chegam às escolas com objetivos pré-definidos e com pouco espaço de negociação, reforçando a sensação de que a prática deve se adaptar às metas e não o contrário.

Os documentos oficiais insistem em apresentar o PNAIC e o CNCA como compromissos cooperativos entre União, estados e municípios. O texto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada explicita “o objetivo de subsidiar ações concretas para a alfabetização de todas as crianças” (Brasil, 2023, p. 5). Ao confrontar este discurso com as vivências dos participantes, nota-se que a cooperação frequentemente se traduz em

repassa de responsabilidades e em mecanismos de cobrança baseados em avaliações padronizadas. A lógica da colaboração aparece, então, subordinada à lógica da performatividade, em que o valor do trabalho docente é medido pela capacidade de elevar índices, e não pela construção coletiva de práticas significativas de leitura e escrita.

Nesse cenário, a autonomia docente torna-se tema central. Por um lado, os professores, coordenadores e diretores afirmam reconhecer a importância das orientações curriculares e das formações promovidas pelos programas; por outro, relatam sentir-se pressionados a adequar suas práticas a modelos previamente definidos, sob pena de serem responsabilizados pelos baixos resultados em avaliações externas. A literatura sobre alfabetização e currículo tem criticado essa tentativa de fixar um único padrão de “estar alfabetizado”, assinalando que ela “reduz possibilidades outras de significação dos processos de leitura e escrita” (Axer; Dias; Drummond, 2024, p. 31).

A tensão entre autonomia e pressão por resultados aparece, assim, como núcleo problemático das percepções dos sujeitos. De um lado, os programas oferecem formação, materiais e orientações que podem fortalecer o trabalho docente; de outro, vinculam essas ofertas a metas numéricas, prazos rígidos e procedimentos padronizados, limitando a possibilidade de que os professores produzam respostas contextualizadas às necessidades de suas turmas. O desafio que emerge da pesquisa é pensar políticas de alfabetização que reconheçam o professor como intelectual que interpreta e recria o currículo, e não apenas como executor de prescrições. Somente nesse horizonte será possível transformar o conhecimento dos programas PNAIC e CNCA em práticas efetivamente emancipadoras, que articulem o direito de todas as crianças à alfabetização com o direito dos profissionais à autonomia pedagógica e ao reconhecimento de seu trabalho.

3.4 - Entre indicadores e realidades da sala de aula

As respostas dos 30 participantes revelam que os programas de alfabetização PNAIC e CNCA se inscrevem em um cenário em que a alfabetização é percebida como questão central e, ao mesmo tempo, problemática na escola básica. Em sintonia com a literatura, a alfabetização continua sendo um tema cercado de debates e tensões: “um dos assuntos mais recorrentes quando se aborda o processo de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais é a alfabetização [...], objeto de estudos, debates e controvérsias” (Silva; Martins Filho, 2025, p. 43). A pesquisa de campo evidencia que tais programas, ainda que com diferentes arranjos institucionais, compõem esse campo controverso, pois são

simultaneamente reconhecidos como necessários e criticados por seus limites frente às condições reais das escolas.

No que diz respeito à participação em formações, a maioria dos docentes indica envolvimento em cursos vinculados a programas governamentais (PNAIC, AlfaMais, CNCA) ou pós-graduações em letramento e alfabetização, enquanto uma parcela significativa afirma não participar de nenhuma formação sistemática. Essa heterogeneidade mostra que a política pública não alcança de modo uniforme todos os professores, embora os programas tenham sido concebidos com forte centralidade na formação continuada. O PNAIC, por exemplo, foi desenhado para articular compromisso federativo e formação: o documento orientador apresenta o Pacto como compromisso assumido por União, estados e municípios para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2017, p. 3), explicitando que a meta depende diretamente do trabalho dos professores alfabetizadores em serviço.

Ao serem questionados sobre a participação em programas e sua avaliação, a maior parte dos participantes manifesta percepções positivas, descrevendo-nos como “muito bons”, “ótimos”, “de alta aprendizagem”, “de suma importância para o aprimoramento dos conhecimentos”. Vários destacam o efeito sobre a prática pedagógica, o fortalecimento do trabalho em equipe e a melhoria dos resultados de aprendizagem. Esses depoimentos dialogam com análises que enfatizam a relevância formativa do PNAIC, concebido como política de formação continuada presencial, com apoio de universidades e materiais de referência para os alfabetizadores (Costa; Figueiredo; Cossetin, 2021). A convergência entre discurso oficial e experiência docente indica que, quando a formação é estruturada, acompanhada e contextualizada, tende a ser apropriada pelos professores como um suporte efetivo à sua prática.

Resultados empíricos de outras pesquisas reforçam essa leitura. Em estudo sobre a influência do PNAIC na prática pedagógica, ao entrevistar professoras alfabetizadoras, Batistello (2020, p. 13354) conclui que “questionadas a respeito das contribuições do PNAIC para a sua prática pedagógica, as cinco professoras entrevistadas afirmaram que o PNAIC contribui muito, tanto para aprimorar e/ou modificar sua prática pedagógica”. As professoras ressaltam, sobretudo, a adoção de metodologias lúdicas após as formações. Esse achado se aproxima das respostas do formulário, em que participantes atribuem aos programas o incentivo ao trabalho lúdico, à atualização das metodologias e ao planejamento mais organizado, sugerindo que a formação continuada é percebida

como um espaço de ressignificação do fazer docente, e não apenas como exigência burocrática.

Por outro lado, emergem críticas contundentes que relativizam o caráter formativo dos programas. Alguns participantes qualificam-nos como “medianos”, “extensos”, “burocráticos” ou “distantes da realidade”, afirmando que “pouco têm contribuído efetivamente na aprendizagem” ou que se tratam de ações “bem-intencionadas, mas que na prática muitas vezes ficam aquém do esperado”. Tais percepções se aproximam do debate acadêmico sobre as intencionalidades dos programas de alfabetização.

Ao analisar PNAIC e PNA, Costa, Figueiredo e Cossetin (2021, p. 632) explicitam que o objetivo de seu estudo é “analisar o Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012) e a Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019), procurando apreender as suas intencionalidades”. Essa discussão teórica ajuda a compreender por que docentes, ao serem confrontados com metas, instrumentos avaliativos e prescrições curriculares, por vezes identificam um descompasso entre o que a política pretende e o que é viável na organização concreta das salas de aula.

A comparação entre PNAIC e CNCA também aparece de forma recorrente nas respostas. Parte dos participantes os percebem como continuidade de uma mesma proposta – “trata-se da mesma proposta, apenas mudaram de nome” – enquanto outros sublinham diferenças importantes: o PNAIC é lembrado como experiência formativa mais “sucinta” e “lúdica”, enquanto o CNCA é descrito como “extremamente burocrático”, com excesso de instrumentos avaliativos e pouca formação explicativa. Há, ainda, quem destaque que o PNAIC articulava formação e acompanhamento próximo, ao passo que, em algumas redes, o CNCA é reduzido à aplicação de avaliações, sem clareza de seus fundamentos. Esse quadro ecoa o discurso oficial do novo programa, que reivindica um pacto nacional: “É urgente um compromisso nacional pela alfabetização das crianças brasileiras” (Brasil, 2023, p. 4). Contudo, a forma como esse compromisso é operacionalizado – mais centrado em indicadores do que em processos formativos, segundo os participantes – interfere diretamente nas percepções docentes.

Quando indagados se os resultados dos programas refletem a realidade da aprendizagem, as respostas são marcadas pela ambivalência. Alguns afirmam que “sim”, que os programas “têm contribuído de forma significativa” ou “refletiram positivamente” na escola; outros dizem que “não”, que os resultados avaliam “quantidade e não qualidade”, sendo “meramente para coletar dados gráficos” ou refletindo a “ética e o profissionalismo dos envolvidos”. Há, ainda, posicionamentos intermediários – “em

parte”, “um pouco”, “não completamente” – que ressaltam a existência de desafios não capturados pelos números. É interessante notar que o próprio documento orientador do PNAIC toma o desempenho nas avaliações externas como um dos principais indicadores de sucesso:

Há três indicadores principais que podem evidenciar o sucesso do PNAIC. O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA. O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos [...]. O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores (Brasil, 2017, p. 5).

Os discursos dos participantes tensionam essa centralidade dos resultados, questionando a suficiência das avaliações para traduzir a complexidade dos processos de alfabetização.

No tocante aos fatores que influenciam esses resultados, as respostas apontam para uma interação complexa entre dimensões intra e extraescolares. De um lado, são destacados o planejamento diário, as avaliações formativas, as metodologias utilizadas, os momentos de reforço, o acompanhamento pedagógico e a continuidade das formações. De outro, aparecem elementos como o meio socioeconômico das crianças, a participação da família, a frequência, o comprometimento dos estudantes, as condições de infraestrutura e até aspectos de saúde e bem-estar.

Em consonância com a literatura que discute as múltiplas facetas da alfabetização, Silva e Martins Filho (2025) ressaltam que a aprendizagem inicial da língua escrita não se reduz à dimensão linguística, mas envolve facetas interativas e socioculturais, o que reforça a crítica feita pelos docentes à visão estreita que reduz a eficácia das políticas a índices numéricos de desempenho.

Os usos que as escolas fazem dos resultados também aparecem como ambíguos. Muitos participantes relatam que os dados servem para “refletir sobre o desenvolvimento do trabalho”, “identificar alunos com dificuldades”, “replanejar práticas” e “mobilizar a escola e as famílias”. Outros, porém, denunciam um uso predominantemente punitivo e de pressão: “aumentarem a meta e notas da escola para receberem auxílios”; “cobram muito dos professores”; a educação básica teria ficado “muito sistematizada e engessada com esses programas governamentais”.

Essa percepção dialoga com análises que situam os programas de alfabetização como parte de um movimento mais amplo de reforma do Estado e de responsabilização das escolas, no contexto de agendas neoliberais que redefiniram a intervenção estatal na educação (Costa; Figueiredo; Cossetin, 2021).

As sugestões de mudança apresentadas pelos participantes apontam caminhos para que PNAIC, CNCA e programas correlatos contribuam mais efetivamente para a alfabetização. Destacam-se demandas por reestruturação dos mecanismos de avaliação, de modo a considerarem o ponto de partida dos estudantes e as especificidades do ciclo de alfabetização; redução da burocracia e da ênfase exclusiva em metas numéricas; ampliação da formação continuada articulada à prática; melhoria da infraestrutura e dos recursos pedagógicos; maior envolvimento e corresponsabilização das famílias; e atenção especial à inclusão e às adaptações para estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento.

Curiosamente, vários desses aspectos estão enunciados, em termos gerais, como princípios do próprio Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que afirma a necessidade de “foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do estudante” e de enfrentamento das desigualdades educacionais (Brasil, 2023). A distância entre o enunciado e a experiência concreta alimenta parte da insatisfação docente.

Outro eixo forte das percepções diz respeito à autonomia docente e ao sentido das propostas pedagógicas. Alguns professores afirmam que “o aprendizado se dá de fato quando faz sentido” e que “programas que vêm prontos para executarmos nem sempre fazem” esse sentido no cotidiano da sala de aula. Essa crítica reforça a ideia de que políticas de alfabetização não podem ser vistas como pacotes externos ao trabalho diário, mas precisam ser apropriadas, ressignificadas e co-construídas pelos professores alfabetizadores.

Os estudos sobre formação continuada enfatizam justamente esse papel dos programas de desenvolvimento profissional como espaços de reflexão crítica sobre a prática, e não apenas como instâncias de treinamento técnico (Silva; Martins Filho, 2025). Quando os docentes se percebem como meros executores de protocolos, em vez de sujeitos da política, tende a crescer a sensação de estranhamento e descompasso.

As respostas também evidenciam a percepção de que os programas, embora importantes, não resolvem sozinhos as desigualdades educacionais. Vários participantes mencionam a necessidade de investimentos estruturais, de políticas de apoio especializado para alunos com dificuldades e de melhor valorização do trabalho docente, especialmente nas turmas de alfabetização. A ênfase na formação continuada como condição indispensável é recorrente, mas acompanhada da crítica de que muitas formações são pouco articuladas com as demandas reais da escola, ou não são ofertadas a todos os segmentos (como professores de apoio). Nesse ponto, a crítica dos docentes

converge com estudos que mostram que a efetividade de programas como o PNAIC depende fortemente da qualidade, da periodicidade e da contextualização das formações (Batistello, 2020; Costa; Figueiredo; Cossetin, 2021).

Em síntese, as percepções dos 30 participantes sobre PNAIC e CNCA na educação básica revelam um quadro de ambivalência: de um lado, o reconhecimento de que tais programas contribuíram para colocar a alfabetização no centro da agenda pública, para fortalecer a formação de professores alfabetizadores e para oferecer instrumentos de acompanhamento da aprendizagem; de outro, a consciência de que a ênfase em avaliações, metas e resultados numéricos, somada à insuficiência de recursos, ao distanciamento de parte das formações em relação à realidade das salas de aula e à pouca escuta dos professores, limita o potencial transformador dessas políticas.

Os depoimentos sugerem que, para que PNAIC, CNCA e programas afins contribuam de maneira mais efetiva para a qualidade da alfabetização, é necessário que as políticas articulem compromisso nacional com respeito às singularidades locais, ampliem os espaços de formação crítica e de participação docente e se orientem menos pela lógica de controle e mais pela construção coletiva de condições reais de ensinar e aprender a ler e escrever na idade certa.

3.4 - Considerações finais

As considerações apresentadas ao longo do texto evidenciam que os programas de alfabetização analisados, em especial o PNAIC e o CNCA, configuram-se como importantes referências para a organização do trabalho pedagógico nas redes públicas, mas não estão isentos de limites e contradições. As percepções de professores, coordenadores e diretores indicam que as metodologias propostas e os materiais didáticos disponibilizados podem, por um lado, oferecer subsídios concretos para a prática em sala de aula, favorecer o planejamento e ampliar o repertório pedagógico; por outro, tendem a reforçar lógicas de padronização que nem sempre dialogam com os contextos locais, com a diversidade dos alunos e com as condições reais de trabalho nas escolas. Assim, a adesão aos programas não ocorre de forma mecânica, mas passa por processos de ressignificação, apropriação crítica e, em alguns casos, resistência.

A análise também revela que a centralidade conferida aos indicadores de desempenho e às avaliações externas repercute intensamente no cotidiano escolar, influenciando expectativas, prioridades e formas de organização do ensino. Muitos profissionais reconhecem que o acompanhamento sistemático dos resultados pode

contribuir para o diagnóstico das aprendizagens e para o redirecionamento de estratégias pedagógicas, mas apontam que a pressão por metas numéricas tende a estreitar o currículo e a reduzir a complexidade do processo de alfabetização a índices de proficiência. Nesse cenário, emergem tensões entre a necessidade de responder às exigências das políticas e o compromisso com uma alfabetização que considere dimensões mais amplas da formação dos estudantes, incluindo aspectos culturais, afetivos e sociais que nem sempre aparecem nos instrumentos de avaliação.

Por fim, os dados indicam a urgência de fortalecer a autonomia docente e as condições coletivas de trabalho nas escolas, de modo que as orientações e materiais oriundos dos programas federais não sejam tomados como prescrições rígidas, mas como referências a serem criticamente analisadas e contextualizadas. Isso implica investir em processos formativos que valorizem a escuta dos profissionais da educação, reconheçam seus saberes e promovam espaços de reflexão sobre a própria prática, articulando políticas de alfabetização, avaliações e projetos pedagógicos construídos localmente. As considerações finais apontam, portanto, para a necessidade de que futuras iniciativas na área da alfabetização sejam concebidas em diálogo mais estreito com as redes de ensino e com os sujeitos que, no cotidiano, dão concretude às políticas públicas dentro das salas de aula.

3.6 - Referências

AMARAL, Millena Soares Figueiredo. **Políticas curriculares de alfabetização: desafios para o terceiro mandato do governo Lula**. 2025. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

AXER, Bonnie; DIAS, Jade Juliane; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93101, 2024.

BATISTELLO, Kariane. Da teoria à prática: influência do PNAIC na prática pedagógica de professores alfabetizadores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 13340-13362, mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso nacional criança alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Documento orientador – PNAIC em Ação 2017. Brasília, 2017.

COSTA, Fabíola Elizabete; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; COSSETIN, Márcia. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 630-647, mai./ago. 2021.

FARIAS, Assisnez de Azevedo et al. Políticas públicas de alfabetização infantil no Brasil no período de 2012 a 2021. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. XVI, n. XLIX, p. 6949-6976, 2025.

OLARTE, Crisley Monteiro; FERREIRA, Isabella Fernanda. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: aspectos históricos da estandadização dos materiais pedagógicos. **Anais do VI Congresso de Educação do CPAN – CECPAN**, 2025.

REZENDE, Lorraine Gomes; REZENDE, Valéria Moreira; REZENDE ISOBE, Rogéria Moreira; COSTA, Adriana Alves dos Santos. Políticas educacionais de alfabetização da infância no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 38, p. 123-133, 2025.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Fabiana Magalhães da. **A formação continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no contexto da Superintendência Regional de São João del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Marco Cesar Krüger da; MARTINS FILHO, Lourival José. As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações? **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 26, n. 61, p. 41-62, maio/ago. 2025.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas nesta dissertação permitem afirmar que a alfabetização, entendida na perspectiva do “alfabetizar letrando”, permanece como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, como uma das maiores potências da educação básica brasileira. Ao articular marcos legais, políticas públicas e práticas docentes em uma rede municipal, o trabalho evidenciou que o direito à alfabetização em tempo oportuno não se efetiva apenas pela existência de leis ou programas, mas pela forma como estes são apropriados, reinterpretados e ressignificados no cotidiano das escolas. A opção pelo formato de coletânea de artigos possibilitou um olhar multifacetado sobre o fenômeno, sem perder de vista sua unidade teórico-metodológica e seu enraizamento em uma realidade concreta.

O primeiro artigo mostrou que os avanços legais e normativos em torno da alfabetização e do letramento constituem um marco importante, mas ainda insuficiente, para garantir equidade e qualidade educacional. A Constituição Federal, a LDB, o PNE, a BNCC e o CNCA delineiam um horizonte de direitos de aprendizagem que, em tese, deveriam ser assegurados a todas as crianças. Entretanto, ao relacionar esses dispositivos ao contexto do desenvolvimento regional, revelou-se que persistem desigualdades socioeconômicas, territoriais e culturais que condicionam as oportunidades de aprender a ler e escrever. A alfabetização, assim, aparece como indicador sensível das desigualdades estruturais brasileiras e como chave para sua superação.

O segundo artigo, ao analisar as políticas de formação de professores para a alfabetização materializadas no PNAIC e no CNCA, evidenciou tanto continuidades quanto rupturas entre os programas. De um lado, há o reconhecimento da centralidade da formação continuada, da cooperação federativa e da necessidade de metas compartilhadas; de outro, permanecem a descontinuidade das ações a cada mudança de governo, a fragmentação entre iniciativas e a ênfase em resultados mensuráveis como critério principal de sucesso. A análise indicou que, embora ambos os programas tragam contribuições importantes, nem sempre conseguem dialogar de modo consistente com as especificidades dos territórios, das escolas e das trajetórias profissionais dos docentes.

O terceiro artigo, ancorado na pesquisa empírica com professores, coordenadores pedagógicos e diretores, reforçou a importância de ouvir aqueles que estão no chão da escola e vivenciam diariamente as exigências da alfabetização. As respostas do grupo de participantes revelaram um quadro complexo: ao mesmo tempo em que reconhecem

contribuições dos programas, sobretudo no campo da formação continuada, do acesso a materiais estruturados e da visibilidade conferida ao tema, também apontam limites relacionados à sobrecarga de trabalho, à padronização de práticas e à centralidade das avaliações externas. As percepções evidenciam que políticas concebidas “de cima” são constantemente reinterpretadas, negociadas e, por vezes, resistidas no cotidiano escolar.

De forma transversal aos três artigos, a dissertação mostrou que o texto da política e o contexto da escola não se sobrepõem de maneira linear. Há um campo de mediações, tensões e contradições no qual gestores, coordenadores e professores operam escolhas, constroem prioridades e produzem sentidos para seu trabalho. O PNAIC e o CNCA, enquanto programas de indução de políticas de alfabetização, foram apropriados de modos diversos, ora como oportunidades de formação e de acesso a recursos, ora como dispositivos de controle, responsabilização e intensificação do trabalho docente. Esse movimento reforça a necessidade de compreender as políticas públicas não apenas como produtos legais, mas como processos em disputa.

Um dos achados centrais da pesquisa diz respeito à relação entre autonomia docente e pressão por resultados. As falas dos participantes revelam que a expansão das avaliações externas e a ênfase em metas e indicadores, ainda que importantes para a visibilidade dos problemas educacionais, podem produzir efeitos de performatividade e estreitamento curricular. Quando a lógica da prova se impõe sobre a lógica da formação integral, corre-se o risco de reduzir a alfabetização a um conjunto de habilidades mensuráveis, desconsiderando dimensões éticas, estéticas, culturais e políticas do letramento. A tensão entre responder às demandas dos sistemas de avaliação e preservar a criatividade, a autoria e a singularidade do trabalho pedagógico emerge como um desafio permanente.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou que muitos docentes reivindicam a autonomia não como sinônimo de liberdade individual desvinculada de responsabilidades, mas como possibilidade de exercer um trabalho fundamentado teoricamente, colaborativo e contextualizado. A autonomia aparece associada à participação efetiva na elaboração de projetos pedagógicos, à construção coletiva de estratégias para enfrentar dificuldades de aprendizagem e à possibilidade de adaptar orientações oficiais às condições concretas de cada turma. Nesse sentido, políticas de alfabetização que desejem ser efetivamente emancipadoras precisam reconhecer os professores como sujeitos de conhecimento, e não apenas como executores de prescrições.

As implicações do estudo para a formação continuada de professores alfabetizadores são significativas. Os resultados sugerem a necessidade de superar modelos de formação centrados apenas na transmissão de técnicas ou materiais, avançando em direção a processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre a prática, a articulação entre teoria e experiência e o trabalho colaborativo nas escolas. Formações que acolham as demandas concretas dos docentes, valorizem saberes construídos ao longo da carreira e promovam espaços de escuta e troca tendem a produzir maior engajamento e impacto na aprendizagem dos estudantes. Nessa direção, PNAIC e CNCA podem ser reorientados para fortalecer redes de colaboração horizontal entre escolas e profissionais.

Do ponto de vista da gestão e das políticas públicas, a pesquisa indica a importância de garantir maior estabilidade e continuidade às ações de alfabetização, evitando rupturas bruscas a cada ciclo governamental. A construção de regimes de colaboração entre União, estados e municípios demanda não apenas repasses financeiros e metas pactuadas, mas também apoio técnico permanente, investimentos em infraestrutura, valorização das carreiras e respeito às especificidades das redes. A avaliação, por sua vez, precisa ser compreendida como processo formativo e diagnóstico, e não apenas como mecanismo de responsabilização. Isso requer ampliar o uso pedagógico dos resultados, envolvendo as equipes escolares na análise e na tomada de decisões.

Como toda investigação, esta dissertação apresenta limites que precisam ser reconhecidos. O recorte em uma única rede municipal e o número de participantes, embora suficientes para o tipo de abordagem proposta, não permitem generalizações para outros contextos. Além disso, a utilização prioritária de questionários, ainda que combinando questões abertas e fechadas, poderia ser enriquecida por outras estratégias metodológicas, como observação em sala de aula, grupos focais ou entrevistas em profundidade. Estudos futuros podem ampliar o escopo desta pesquisa, realizando comparações entre diferentes redes, incluindo vozes de estudantes e famílias e explorando abordagens longitudinais para acompanhar mudanças ao longo do tempo.

Apesar desses limites, acredita-se que a dissertação contribui para o campo da educação ao oferecer uma leitura articulada entre marcos legais, políticas de alfabetização e práticas docentes, com foco na formação de professores alfabetizadores. Ao trazer para o centro do debate as percepções de professores, coordenadores e diretores, o estudo reforça a ideia de que não há política bem-sucedida sem o protagonismo daqueles que a

concretizam nas escolas. Mais do que apontar soluções prontas, o trabalho busca iluminar questões, provocar reflexões e inspirar a construção de políticas e práticas que tomem a alfabetização como compromisso ético, político e pedagógico com a infância.

Em síntese, as considerações aqui apresentadas reafirmam que garantir a alfabetização de todas as crianças, em tempo adequado e com qualidade socialmente referenciada, exige mais do que programas pontuais ou intervenções fragmentadas. Implica afirmar a educação como direito, valorizar o trabalho docente, assegurar condições dignas de funcionamento das escolas e fortalecer processos democráticos de participação na definição das políticas. Que os resultados desta pesquisa possam dialogar com gestores, formadores e professores, contribuindo para que o PNAIC, o CNCA e outras iniciativas sejam continuamente aperfeiçoados e para que cada criança possa, de fato, se apropriar da leitura e da escrita como instrumentos de leitura crítica do mundo e de construção de novas possibilidades de existência.

5 - REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina T. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos**. 2020.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. ISSN 1645-1384 (online)¹.

AL-RAMAHI, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several directions at once. **International Studies in Sociology of Education**, v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.

ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. ALVES, J. E. D.; CORRÊA, S. Demografia e ideologia: trajetos históricos e os desafios do Cairo + 10. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 129-156, jul./dez. 20036.

AMARAL, Millena Soares Figueiredo. **Políticas curriculares de alfabetização: desafios para o terceiro mandato do governo Lula**. 2025. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

AXER, Bonnie; DIAS, Jade Juliane; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. Alfabetização e cultura: por possibilidades outras de significação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93101, 2024.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 20162.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1963.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 20033.

BRADLEY, R. H.; CORWYN, R. F. Socioeconomic status and child development. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 371–399, 2002.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto No 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação... Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b. Seção 1, n. 79, p. 5-64.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. **Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC.** Brasília: MEC, 2017. p. 7, 8, 9. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso nacional criança alfabetizada.** Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb 2021: Relatório de Resultados.** Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007a3.

BRASIL. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, n. 129, p. 22-234.

BRITO, N. H.; NOBLE, K. G. Socioeconomic status and structural brain development. **Frontiers in Neuroscience**, v. 8, 2014. DOI: 10.3389/fnins.2014.00276.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CARNEIRO, Evaneida Soares. **Formação continuada de professores da pré-escola: uma avaliação em profundidade do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Fortaleza: UFC, 2025.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CERQUEIRA, Iago Lima; MENDES, Maricleide Pereira de Lima. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 9, e12096, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448832024000100200&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2025. Epub 07 fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e1209623>

CORRÊA, José Carlos Severo; SILVEIRA, Rogério Leandro Lima; KIST, Rosane Bernardete Brochier. Sobre o conceito de desenvolvimento regional: notas para debate. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 15, n. 7, 2019.

COSTA, Fabíola Elizabete; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; COSSETIN, Márcia. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 10, n. 2, p. 630-647, mai./ago. 2021.

DE SOUSA, Flávio Eliziario; FREIESLEBEN, Mariane. A educação como fator de desenvolvimento regional. **Revista da FAE**, v. 21, n. 2, p. 163-178, 2018.

DUNCAN, G. J.; MAGNUSON, K. A. Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. In: BORNSTEIN, M. H.; BRADLEY, R. H. (Eds.).

Socioeconomic status, parenting, and child development. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003. p. 83–106.

FARIAS, Assisnez de Azevedo et al. Políticas públicas de alfabetização infantil no Brasil no período de 2012 a 2021. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. XVI, n. XLIX, p. 6949-6976, 2025.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 19913.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

GOMES, O. C. et al. CTS e alfabetização científica: possibilidades para uma educação mais compromissada através do programa ciência na escola. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS**, 4., 2014, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa, 2014. p. 01-127.

HACKMAN, D. A.; FARAH, M. J. Socioeconomic status and the developing brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 13, n. 2, p. 65-73, 2009.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, S. M.; FOERSTE, E. Educação do Campo e Multisseriação: desafios e possibilidades. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, v. 3, p. 45-63, 2018.

KRÜGER DA SILVA, Marco Cesar; MARTINS FILHO, Lourival José. As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações? **Revista Linhas**, v. 26, n. 61, p. 41-62, 2025.

MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas do PNUD. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 2008.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007a5.

MANTOVANELLI, M. A. **Escola do campo: desafios e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

McLOYD, V. C. Socioeconomic disadvantage and child development. **American Psychologist**, v. 53, n. 2, p. 185–204, 1998.

MULLER, Marineide Aparecida et al. **Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: Um olhar para a alfabetização**. 2023.

OLÍMPIO, Nágila Lira Amorim. **Políticas educacionais:(re) configurações e perspectivas a partir de um olhar avaliativo sobre o Programa Alfa 1, 2, 3 em uma escola municipal de Fortaleza-Ceará (2022-2023)**. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

REZENDE, Lorraine Gomes et al. Políticas educacionais de alfabetização da infância no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 38, p. 123-133, 2025.

REZENDE, Lorraine Gomes; REZENDE, Valéria Moreira; REZENDE ISOBE, Rogéria Moreira; COSTA, Adriana Alves dos Santos. Políticas educacionais de alfabetização da infância no Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v. 38, p. 123-133, 2025.

RODRIGUES, S. C. M.; ROCHA, S. M. S.; DE CASSIA CRISTOFOLETI, R. Práticas pedagógicas em classe multisseriada na educação do campo. Kiri-Kerê - **Pesquisa em Ensino**, v. 3, n. 4, 2020.

SALLES, F. C. SALLES, F. C. Breve histórico do pensamento econômico na educação brasileira. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**, 7., 2006. Anais... Campinas, 2006.

SANTOS, M. et al. Práticas pedagógicas em salas multisseriadas. **Educ. Rural**, v. 10, p. 5-18, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 17.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-2486.

SILVA, Fabiana Magalhães da. **A formação continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no contexto da Superintendência Regional de São João del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SILVA, Marco Cesar Krüger da; MARTINS FILHO, Lourival José. As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores: o que dizem as teses e dissertações? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 41-62, maio/ago. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022**. São Paulo: Todos pela Educação, 2006.

6 – APÊNDICE

6.1 - APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização para Aplicação de Pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Inhumas

Eu, **Elaene Cristina Brás**, Secretária Municipal de Educação de Inhumas/GO, após análise da solicitação apresentada por **Daniella da Fonseca Borba Vieira**, servidora da rede municipal e pesquisadora, declaro estar ciente e autorizo a realização da pesquisa no Mestrado em Desenvolvimento Regional pela UNIALFA descrita a seguir:

Título da pesquisa: Alfabetização como Vetor de Desenvolvimento Regional: Legislação, Formação de Professores e Percepções de Programas Educacionais

Objetivo da pesquisa: Investigar como as políticas públicas de alfabetização se materializam nos marcos legais, nos processos de formação docente e na implementação dos programas PNAIC e CNCA, buscando compreender avanços, desafios e percepções dos profissionais da educação, bem como suas implicações para o desenvolvimento regional.

Instrumento de coleta de dados: Questionário digital (Google Forms), enviado por meio de aplicativo eletrônico (WhatsApp).

Declaro estar ciente de que a participação dos professores será voluntária, anônima e que os dados coletados terão caráter estritamente acadêmico, sendo resguardado o sigilo e a ética da pesquisa.

Inhumas, 14 de novembro de 2025.

Assinatura: _____

Secretária Municipal de Educação de Inhumas

6.2 - APÊNDICE B: FORMULÁRIO DE PESQUISA

Prezada(o),

Sou Daniela Fonseca, mestranda do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional e Educação da UNIALFA, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus. Convido você a participar do questionário da minha pesquisa intitulada: “PERCEPÇÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PNAIC E CNCA NA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

O objetivo deste questionário é, após a análise dos dados, compreender as percepções de professores, coordenadores e diretores acerca dos programas de alfabetização PNAIC e CNCA na educação básica, bem como suas contribuições e limitações.

O preenchimento é rápido, e sua participação é voluntária. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, de forma anônima e confidencial.

Ao prosseguir, você declara estar ciente e de acordo em participar desta pesquisa.

Atenciosamente,

Daniella da Fonseca
Mestranda – UNIALFA

Em caso de dúvidas, fique à vontade para me contatar pelo e-mail:
daniellafbv@gmail.com

Agradeço imensamente a sua colaboração!

QUESTIONÁRIO

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Função exercida na escola *

- ☐ Professor(a) dos anos iniciais
- ☐ Coordenador(a) pedagógico(a)
- ☐ Diretor(a) escolar

2. Gênero *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não dizer

3. Tempo total de atuação na educação *

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

4. Tempo de atuação na rede municipal de Inhumas *

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

5. Tempo de atuação especificamente na 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) *

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

6. Formação inicial *

- ☐ Normal/Magistério
- ☐ Licenciatura em Pedagogia
- ☐ Licenciatura em outras áreas
- ☐ Outro: _____

7. Possui pós-graduação?

- ☐ Especialização (lato sensu)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não possuo

8. Você conhece os programas de alfabetização PNAIC e CNCA e sua escola recebe orientações específicas da Secretaria de Educação sobre esses programas? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Atualmente você faz algum curso de formação voltado para a alfabetização? Se sim, qual? ***10. Você já participou de algum desses programas? Se sim, como você avalia os mesmos? *****11. Qual a sua percepção entre os dois programas e a aprendizagem? *****12. Os resultados obtidos com esses programas refletem a realidade da aprendizagem dos estudantes? *****13. Quais fatores mais influenciam esses resultados e como eles são utilizados em sua escola? *****14. Quais mudanças você considera necessárias para que esses programas contribuam de forma mais efetiva para a alfabetização e a qualidade da educação?**

*