O IMPACTO DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Fernanda Ribeiro Rubini[1]

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória das políticas de alfabetização no Brasil, com ênfase nas mudanças conceituais, curriculares, formativas e avaliativas que atravessam as políticas implementadas entre 2018 e o período atual. O estudo parte do pressuposto de que a alfabetização constitui um direito educacional e, simultaneamente, um campo de disputas em torno das concepções de criança, escola, conhecimento, currículo, formação docente e papel do Estado. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulando análise de legislação e documentos oficiais a produções acadêmicas reconhecidas no campo da alfabetização e das políticas educacionais. O corpus normativo contempla, entre outros, o Programa Mais Alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), o Programa Tempo de Aprender e o CNCA, instituído em 2023 e convertido em lei em 2025. A análise evidencia movimentos de continuidade e ruptura: de um lado, permanecem a centralidade da definição de metas, a produção de indicadores e o uso de avaliações para orientar a gestão; de outro, há deslocamentos importantes entre políticas que privilegiam a articulação alfabetização-letramento e a participação das redes e aquelas que enfatizam instrução fônica e evidências cognitivas. Argumenta-se que a mudança de uma política para outra não implica apagamento imediato das práticas e dos saberes anteriormente construídos, pois a política é reinterpretada nos contextos locais.

Palavras-chave: Alfabetização; políticas educacionais; currículo; avaliação; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização ocupa uma posição singular na política educacional brasileira. Ao mesmo tempo em que constitui uma aprendizagem escolar específica, relacionada à apropriação do sistema de escrita, à leitura e à produção escrita, ela se apresenta como condição de participação em práticas sociais mediadas pela cultura escrita. Por essa razão, discutir políticas de alfabetização não significa apenas identificar programas destinados a ensinar crianças a ler e escrever. Significa examinar projetos de sociedade, concepções de infância, de conhecimento e de escola, formas de regulação do trabalho docente e modos pelos quais o Estado define o que conta como aprendizagem de qualidade. Mortatti (2010) sustenta que a alfabetização escolar é um processo complexo e multifacetado e que, enquanto política educacional, deve ser compreendida como dever do Estado e direito dos cidadãos.

[1] Pedagoga do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Coronel Vivida. Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: fernanda.souza@ifpr.edu.br.

No Brasil, a história recente das políticas de alfabetização é marcada por sucessivas iniciativas federais que se apresentam como respostas a um problema persistente: as desigualdades de acesso, permanência e aprendizagem na educação básica. A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a alfabetização passou a integrar de modo cada vez mais explícito a agenda de garantia do direito à educação. Nas décadas seguintes, programas de formação docente, materiais didáticos, avaliações externas e metas nacionais foram articulados em diferentes combinações, produzindo continuidades, deslocamentos e disputas em torno do significado de alfabetizar.

A PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), constitui um momento importante dessa trajetória porque deslocou o discurso oficial para a alfabetização baseada em evidências científicas, com forte ênfase na ciência cognitiva da leitura, na consciência fonêmica e na instrução fônica sistemática. A política também introduziu ou fortaleceu termos como literacia e numeracia e vinculou a ação governamental a programas como Tempo de Aprender. A PNA, contudo, foi revogada em 2023 pelo Decreto nº 11.556, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Em 2025, o CNCA foi convertido em lei pela Lei nº 15.247, consolidando sua posição como marco legal da política nacional contemporânea.

O problema central deste artigo é, assim, compreender como as políticas de alfabetização brasileiras têm reconfigurado o direito de aprender a ler e escrever, especialmente em suas relações com currículo, formação docente e avaliação. Pergunta-se: quais continuidades e rupturas podem ser identificadas na trajetória das políticas nacionais de alfabetização, e que concepções de qualidade educacional, trabalho docente e aprendizagem infantil são produzidas nesse movimento? O objetivo geral é analisar criticamente essa trajetória, articulando a dimensão histórica das políticas à análise de seus dispositivos curriculares, formativos e avaliativos. Especificamente, busca-se: a) reconstruir os marcos recentes das políticas de alfabetização; b) analisar a inflexão representada pela PNA; c) discutir os mecanismos de avaliação e regulação curricular; e d) examinar o CNCA à luz das mudanças recentes e de seus desafios.

As políticas de alfabetização no Brasil não podem ser interpretadas como uma sucessão linear de programas, nem como simples mudanças metodológicas. Elas expressam disputas mais amplas sobre o papel do Estado, a função social da escola, a autonomia docente, os sentidos de qualidade e a própria definição de alfabetização. Embora existam avanços relevantes na construção de mecanismos de colaboração federativa, formação e

monitoramento, permanece o desafio de impedir que metas e indicadores convertam-se em finalidade da ação pedagógica. O direito à alfabetização requer mais do que a elevação de percentuais em avaliações: requer condições objetivas de ensino, professores formados, tempo pedagógico, materiais adequados, reconhecimento das diferenças e inserção das crianças em práticas significativas de leitura e escrita.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e assume caráter bibliográfico e documental. A escolha dessa abordagem decorre do próprio objeto: políticas de alfabetização são construções históricas e discursivas que se materializam em leis, decretos, portarias, documentos orientadores, programas de formação, instrumentos de avaliação e práticas institucionais. Não se pretende medir o efeito causal de um programa específico sobre o desempenho das crianças. O propósito é analisar os sentidos atribuídos à alfabetização, os mecanismos de indução presentes nos textos políticos e as tensões produzidas entre formulação e prática. Por não envolver participantes humanos, a pesquisa não demandou submissão a Comitê de Ética em Pesquisa.

O corpus documental foi constituído por marcos normativos e documentos oficiais relacionados à política nacional de alfabetização, entre eles: a Portaria nº 142/2018, do Programa Mais Alfabetização; Decreto nº 9.765/2019, que instituiu a PNA; Portaria nº 280/2020, relativa ao Programa Tempo de Aprender; Decreto nº 11.556/2023, que instituiu o CNCA; Portaria MEC nº 85/2025 (BRASIL, 2025a), relativa ao ProLEEI; e Lei nº 15.247/2025, que dispõe sobre o CNCA. A legislação é tratada como produção histórica situada, e não como descrição neutra da realidade escolar.

No campo bibliográfico, foram mobilizados trabalhos de pesquisadores com produção consolidada sobre alfabetização, currículo, avaliação e políticas educacionais, especialmente Mortatti (2010; 2019a; 2019b), Soares (2004; 2017; 2020), Ferreiro e Teberosky (1985), Frade (2019), Gontijo e Antunes (2019), Micarello (2015), Freitas (2014; 2018), Mainardes (2006), Menegão (2016), Sacristán (1998) e estudos recentes sobre a PNA e o CNCA (GALVÃO; SANTOS; SANTOS, 2024; BESSA, 2025; COSTA; REZENDE, 2026).

Como estratégia analítica, foram estabelecidas quatro categorias: 1) concepção de alfabetização; 2) papel do professor e formação docente; 3) currículo e avaliação; e 4) direito, equidade e regime de colaboração. Essas categorias permitem observar tanto as permanências quanto as rupturas. Adota-se ainda, como referência para a leitura das políticas, a abordagem

do ciclo de políticas, segundo a qual os textos oficiais são produzidos em contextos de influência e de produção textual, mas são reinterpretados nos contextos da prática e dos efeitos (MAINARDES, 2006). Isso é particularmente importante para a alfabetização, área em que professores e redes acumulam saberes e experiências que não desaparecem com a publicação de um novo decreto.

Mainardes (2006, p. 49) sintetiza que a abordagem do ciclo de políticas "destaca a natureza complexa e controversa da política educacional", enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais no nível local. Essa perspectiva é adequada ao objeto porque permite analisar não apenas o texto normativo, mas também suas interpretações e efeitos nos contextos de prática.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, vinculando-a ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A LDB, posteriormente, definiu como objetivo da formação básica do cidadão o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996). Essas formulações são decisivas porque deslocam a alfabetização de uma questão exclusivamente metodológica para o campo dos direitos educacionais. Se aprender a ler e escrever é parte da formação básica, a responsabilidade por garantir essa aprendizagem não pode ser lançada exclusivamente na criança, na família ou no professor.

A contribuição de Soares (2004) é fundamental para evitar uma redução da alfabetização ao domínio técnico do código escrito. A autora distingue alfabetização e letramento sem separá-los: alfabetizar envolve a apropriação do sistema de escrita, enquanto letramento diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita. Ao explicitar sua posição, Soares (2004, p. 5) afirma defender "a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos". Essa formulação permite compreender por que uma política pode reconhecer a necessidade de ensinar explicitamente as relações entre sons e letras sem transformar essa dimensão em toda a experiência de alfabetização.

Mortatti (2010; 2019a) acrescenta outra dimensão: a alfabetização é historicamente atravessada por disputas de métodos e por projetos de sociedade. Cada proposta metodológica se relaciona a concepções sobre criança, professor, linguagem, conhecimento e função da escola. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), por exemplo, contribuíram para deslocar a

compreensão da aprendizagem da escrita ao evidenciar a atividade cognitiva da criança na construção de hipóteses sobre o sistema de escrita. Por isso, a apresentação de determinado método como solução definitiva tende a produzir apagamentos históricos: conhecimentos acumulados por pesquisas e experiências anteriores passam a ser classificados como ultrapassados, mesmo quando elementos dessas tradições permanecem presentes nas práticas docentes.

A disputa aparece com intensidade na PNA de 2019. O documento oficial afirma que a política deve apoiar-se em evidências científicas e define seis componentes centrais: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019b). A ênfase na instrução fônica não significa que seus fundamentos sejam cientificamente irrelevantes. Há amplo campo de pesquisa sobre consciência fonológica e relações grafema-fonema. Entretanto, autores como Mortatti (2019b), Morais (2019) e Frade (2019) problematizam a transformação de uma dimensão relevante da alfabetização em eixo privilegiado de uma política nacional, acompanhada de um discurso que desqualifica ou silencia outras tradições teóricas e didáticas.

Soares (2017) destaca que a questão dos métodos não se resolve pela substituição de um método por outro, porque a alfabetização possui múltiplas facetas: linguística, interativa, sociocultural e pedagógica. Uma política consistente precisa reconhecer a especificidade da aprendizagem do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, compreender a criança como sujeito que aprende em práticas de linguagem socialmente significativas. A polarização entre "método fônico" e "letramento", portanto, empobrece o debate quando transforma perspectivas complementares em alternativas mutuamente excludentes. Nessa direção, Gontijo e Antunes (2019) questionam a forma como a PNA seleciona determinados fundamentos científicos e os converte em referência privilegiada para a formulação da política.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO

A trajetória recente pode ser compreendida como uma sequência de políticas de formação, regulação curricular e avaliação, com diferentes ênfases. Em 2018, o Programa Mais Alfabetização procurou apoiar as escolas de 1º e 2º anos com assistência técnica, recursos e assistentes de alfabetização, além de avaliações diagnósticas e formativas

(BRASIL, 2018). O programa representou uma continuidade da associação entre apoio pedagógico e monitoramento.

A partir de 2019, a PNA redefiniu o discurso oficial. A política passou a enfatizar a ciência cognitiva da leitura e a instrução fônica sistemática, e seu principal desdobramento foi o Programa Tempo de Aprender. Esse programa estruturou ações de formação, apoio pedagógico, avaliação e valorização profissional, enquanto o Conta Pra Mim incorporou a noção de literacia familiar (BRASIL, 2020). Galvão, Santos e Santos (2024) mostram que a política foi recebida de maneiras variadas pelos professores e que seus elementos continuaram a se combinar com saberes construídos no PNAIC e em políticas anteriores.

A PNA de 2019 merece análise específica porque representou mais do que a criação de um novo programa. Seu texto procurou redefinir a linguagem oficial da alfabetização. O Decreto nº 9.765/2019 definia alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético e estabelecia como fundamento a alfabetização baseada em evidências científicas (BRASIL, 2019a). O Caderno da PNA sistematizou seis componentes, aproximando a política de uma tradição de pesquisas sobre leitura que enfatiza consciência fonêmica, relações grafema-fonema, fluência, vocabulário, compreensão e produção escrita.

Mortatti (2019b) interpreta a PNA como uma "guinada" metodológica e ideológica. Nas considerações finais de seu artigo, a autora afirma que a PNA representa uma "guinada" ideológica-metodológica para trás e pela direita (MORTATTI, 2019b, p. 30). Sua crítica concentra-se no modo como o discurso oficial constrói uma oposição entre uma política apresentada como científica e políticas anteriores associadas a supostas ideologias. A PNA não apenas acrescentou procedimentos ao repertório pedagógico; ela procurou reposicionar o próprio vocabulário da alfabetização, utilizando termos como literacia e numeracia e reduzindo a centralidade do conceito de letramento.

O Programa Tempo de Aprender operacionalizou essa inflexão. Seus eixos envolveram formação continuada, apoio pedagógico, aprimoramento das avaliações e valorização dos profissionais. Em termos de política pública, trata-se de uma arquitetura coerente: o currículo é orientado por determinados conhecimentos; a formação ensina como trabalhá-los; os materiais os disponibilizam; a avaliação verifica sua aprendizagem; e os resultados alimentam o monitoramento. Esse processo corrobora a padronização de práticas pedagógicas pautadas em sistemas de avaliação e monitoramento da educação.

Freitas (2014; 2018) argumenta que políticas baseadas em avaliações externas e responsabilização podem deslocar o foco da educação para o desempenho mensurável. Quando a escola é permanentemente cobrada por resultados, os professores tendem a ajustar

planejamento, tempo e conteúdos àquilo que será testado. Isso não significa que toda avaliação externa produza automaticamente estreitamento curricular, mas indica uma possibilidade concreta quando resultados passam a orientar financiamento, reconhecimento, formação e responsabilização.

Nesse sentido, a centralidade da mensuração dos resultados pode reforçar a padronização curricular, a antecipação da alfabetização e a responsabilização de professores e escolas. Menegão (2016), por exemplo, demonstrou como matrizes avaliativas podem atuar como delimitadoras do conhecimento valorizado, favorecendo um currículo restrito e subordinado aos conteúdos testados.

4.2 O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: RUPTURAS, CONTINUIDADES E NOVOS DESAFIOS

O CNCA constitui a política nacional vigente e representa mudança importante em relação à PNA. O Decreto nº 11.556/2023 estabeleceu como finalidade garantir o direito à alfabetização por meio da articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Entre seus princípios estão a colaboração federativa, a equidade, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e a valorização dos profissionais (BRASIL, 2023).

A primeira ruptura relevante é discursiva. A PNA de 2019 apresentava uma política fortemente organizada em torno da ideia de evidências científicas e de componentes específicos da alfabetização. O CNCA não estabelece um método nacional único e afirma o pluralismo de concepções pedagógicas e a autonomia dos professores e instituições.

A segunda ruptura está na forma de tratar as desigualdades. A Lei nº 15.247/2025 determina que o apoio da União considere a proporção de crianças não alfabetizadas, características socioeconômicas e étnico-raciais e a presença de crianças da educação especial inclusiva. A norma também explicita o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e entre homens e mulheres (BRASIL, 2025b). Trata-se de um avanço conceitual, pois desloca a discussão de uma visão abstrata de desempenho para uma compreensão territorial e socialmente situada da alfabetização.

A terceira ruptura é a inclusão explícita da recomposição das aprendizagens. A política mantém o foco na alfabetização ao final do 2º ano, mas determina ações para ampliar e aprofundar competências de leitura e escrita das crianças dos anos iniciais que não tenham alcançado os padrões esperados. Essa previsão é importante porque reduz o risco de transformar o segundo ano em fronteira absoluta entre 'alfabetizado' e 'não alfabetizado'. A

existência de uma meta nacional pode orientar esforços, mas a trajetória da criança continua sendo reconhecida após o tempo inicialmente previsto (BRASIL, 2023; BRASIL, 2025b).

Entretanto, há continuidades que precisam ser problematizadas. O CNCA mantém metas, avaliações diagnósticas, monitoramento e definição nacional do nível de alfabetização para fins de acompanhamento. A União permanece como coordenadora estratégica e os sistemas precisam produzir informações comparáveis. Assim, a mudança de governo e de política não elimina a racionalidade de gestão por indicadores. Costa e Rezende (2026) identificam precisamente essa tensão ao analisar a convivência entre a linguagem do direito à alfabetização e mecanismos de regulação por resultados. A defesa do direito, portanto, não impede, por si só, que a política opere mediante padrões e indicadores.

4.3 ALFABETIZAÇÃO, EQUIDADE E DIVERSIDADE DOS MODOS DE APRENDER

Uma política de alfabetização comprometida com o direito à educação precisa considerar as condições sociais nas quais a aprendizagem ocorre. Crianças não chegam à escola com os mesmos repertórios linguísticos, oportunidades de acesso a livros, experiências de leitura, condições de saúde, apoio familiar, trajetórias de educação infantil e condições materiais. Faz-se necessário, portanto, reconhecer que equidade exige apoios diferenciados para que direitos comuns possam ser efetivamente realizados. No CNCA, a inclusão de ações dirigidas à educação infantil também exige análise própria, pois a política passa a alcançar processos formativos dessa etapa; Bessa (2025) problematiza justamente as diretrizes que sustentam essa inclusão e suas implicações para a formação continuada.

Ademais, a inclusão de marcadores étnico-raciais, socioeconômicos e relativos à educação especial na distribuição de apoio é igualmente importante. Uma política nacional de alfabetização não pode operar com um aluno abstrato. A existência de desigualdades territoriais demanda estratégias diferenciadas. Redes com maior concentração de crianças não alfabetizadas, por exemplo, podem precisar de mais formação, materiais, acompanhamento e profissionais. O princípio da equidade, nesse sentido, exige que recursos públicos sejam distribuídos considerando necessidades e não apenas de forma uniforme.

O currículo também constitui uma dimensão estratégica das políticas de alfabetização. A política curricular não se resume ao documento oficial: envolve seleção de conhecimentos, organização do tempo, materiais, formas de avaliação e relações pedagógicas. Sacristán (1998) lembra que o currículo prescrito condiciona a prática, mas não a determina

integralmente. Por isso, estudar uma política de alfabetização exige observar tanto o que o texto prescreve quanto os caminhos pelos quais essa prescrição é apropriada, negociada e transformada na escola.

Nas políticas brasileiras, a avaliação tornou-se um dos principais instrumentos de coordenação nacional. O SAEB, desde os anos 1990, ampliou a capacidade do Estado de produzir indicadores comparáveis. Na alfabetização, esse processo foi reforçado pela Provinha Brasil, ANA, avaliações de fluência e, mais recentemente, pelo Indicador Criança Alfabetizada. A existência de indicadores nacionais pode ser positiva: sem informação, a gestão pública corre o risco de formular políticas sem conhecer desigualdades. O problema surge quando a medida deixa de ser instrumento para compreender a realidade e passa a funcionar como definição da própria realidade.

O CNCA determina que avaliações realizadas pelas escolas devem contribuir para o monitoramento do processo de alfabetização e aperfeiçoamento do ensino, enquanto avaliações dos sistemas devem subsidiar a evolução das políticas e práticas. A norma também determina articulação entre sistemas de avaliação e prevê monitoramento dos resultados. Há, portanto, uma arquitetura que pode favorecer o uso pedagógico dos dados, mas que também requer vigilância para que o indicador não se converta em finalidade (BRASIL, 2023).

A análise da trajetória permite identificar uma recorrência: em diferentes períodos, políticas de alfabetização são apresentadas como resposta a um diagnóstico de fracasso e acompanhadas de promessas de superação por meio de uma nova concepção. Entretanto, uma política de Estado consistente precisa criar condições para que redes e professores tenham acesso a pesquisas diversas, conheçam seus fundamentos e possam tomar decisões pedagógicas informadas. Essa perspectiva também se aproxima da proposta de Soares (2020), que procura integrar a apropriação do sistema de escrita às práticas de leitura e produção textual, em uma concepção de alfabetização articulada ao letramento.

Quando uma política define o que deve ser avaliado, ela produz uma hierarquia de conhecimentos. Se determinados conteúdos são associados a metas, incentivos e responsabilização, tendem a ganhar tempo e centralidade. Freitas (2014) alerta para o risco de que a avaliação se transforme em mecanismo de controle do processo pedagógico. No campo da alfabetização, isso pode resultar na valorização excessiva de habilidades facilmente mensuráveis e na redução de experiências de linguagem mais complexas, como literatura, produção autoral, oralidade, leitura compartilhada e construção de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que as políticas de alfabetização no Brasil constituem um campo histórico de disputas, no qual diferentes governos, pesquisadores, redes, professores e atores privados disputam sentidos sobre o que significa alfabetizar e como o Estado deve garantir esse direito.

O percurso analisado demonstra que programas como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além do Mais Alfabetização, da PNA e do CNCA, não podem ser compreendidos como blocos isolados (BRASIL, 2001; BRASIL, 2007; BRASIL, 2012). Há permanências entre eles, especialmente na preocupação com formação docente, materiais, avaliação e metas. Há também rupturas importantes. A PNA representou forte deslocamento em direção à ciência cognitiva da leitura e à instrução fônica sistemática, além de uma mudança expressiva no vocabulário oficial. O CNCA, por sua vez, revogou a PNA, retomou o pluralismo pedagógico e reforçou a colaboração federativa e a equidade, sem abandonar metas e monitoramento.

A principal conclusão é que a mudança de política não equivale à mudança imediata das práticas. Saberes docentes, materiais, experiências formativas e crenças profissionais permanecem e são rearticulados. A literatura recente demonstra que elementos do PNAIC, PNA e outras políticas podem coexistir no contexto escolar. Essa constatação reforça a necessidade de políticas menos orientadas pela lógica de ruptura e mais comprometidas com a construção de capacidades institucionais de longo prazo.

No caso do CNCA, há avanços normativos que merecem ser reconhecidos: a centralidade do direito à alfabetização, o regime de colaboração, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a autonomia docente, a atenção às desigualdades, a recomposição das aprendizagens e a valorização dos profissionais.

Ao mesmo tempo, a permanência de metas, avaliações e indicadores exige atenção. O risco é que a noção de direito à alfabetização seja absorvida por uma racionalidade em que o direito se torna sinônimo de atingir um número. A política precisa resistir a essa redução. Indicadores são necessários para tornar desigualdades visíveis e orientar decisões; não podem, contudo, substituir a compreensão pedagógica da aprendizagem nem funcionar como instrumento de responsabilização individual de escolas e professores.

Por fim, o debate sobre políticas de alfabetização precisa superar a alternância entre discursos de salvação e discursos de fracasso. Não há política capaz de produzir resultados sustentáveis sem continuidade institucional, participação dos professores, financiamento

adequado, pesquisa, avaliação crítica e compromisso com a escola pública. Alfabetizar todas as crianças é uma meta legítima e necessária. O desafio científico e político consiste em garantir que essa meta seja perseguida por meio de uma política que reconheça as crianças como sujeitos, os professores como profissionais intelectuais, a escola como espaço de formação humana e a alfabetização como direito que não se reduz ao desempenho em uma prova.

REFERÊNCIAS

BESSA, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira. Formação continuada de docentes da educação infantil no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: uma análise circunstanciada. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 1-23, 2025. DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v14n3a2025-80424.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, 2019a. Revogado pelo Decreto nº 11.556, de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 85, de 31 de janeiro de 2025. Institui o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI). Brasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/Demanda1614PORTARIAMECN85DE31DEJANEIRODE2025.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.247, de 31 de outubro de 2025. Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15247.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, DF: MEC; SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2007.

COSTA, Diule Cristina Jesus da; REZENDE, Valéria Moreira. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: contradições entre o direito à alfabetização e a regulação por resultados. *Cadernos da FUCAMP*, v. 52, p. 54-78,

2026. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/4370. Acesso em: 20 out. 2026.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 15-25, 2019. DOI: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.339. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339. Acesso em: 20 out. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 32-38, 2019. DOI: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.371. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/371. Acesso em: 20 out. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Educação em Foco*, p. 63-79, 2015. DOI: https://doi.org/10.22195/2447-52462015019670.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/. Acesso em: 20 out. 2026.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*. São Paulo: Editora Unesp, 2019a.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "Política Nacional de Alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo)metodológica para trás e pela direita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, 2019b. DOI: https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348. Acesso em: 20 out. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

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