

**ALFABETIZAÇÃO, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA:
uma análise crítica à luz da CF/88 e da LDB/96**

**LITERACY, TEACHER TRAINING AND PROFESSIONALIZATION IN
BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION:
a critical analysis in the light of CF/88 and LDB/96**

Carla Cândida da Silva Reis¹

RESUMO

Este artigo realiza uma análise crítica sobre a alfabetização, a formação e a profissionalização docente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), evidenciando as tensões entre os marcos legais e a efetivação do direito à educação nos programas federativos de alfabetização. Considerando a alfabetização como um direito estruturante da cidadania, o estudo discute a centralidade da formação e da profissionalização do professor alfabetizador na consolidação desse direito. Adota uma abordagem histórico-interpretativa e bibliográfica, ancorada em autores como Castanha (2014), Cury (1996, 2000, 2008), Faria Filho (2000), Nagle (1974), Palma Filho (2005) e Saviani (1980, 2008). O histórico dos programas, implementado após a CF/88, revela que, embora a alfabetização figure como prioridade nas políticas públicas e se destaque pela ênfase na formação continuada, a descontinuidade das ações a cada novo governo evidencia limitações no acompanhamento efetivo das práticas formativas, comprometendo a consolidação de uma cultura pedagógica consistente nas escolas. Conclui-se que, apesar dos avanços normativos, é preciso reconhecer que o professor alfabetizador demanda um conjunto de saberes específicos e um perfil formativo próprio, capaz de articular conhecimentos teóricos, didáticos e sociais indispensáveis ao complexo processo de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Palavras-chave: CF/88; LDB/96; Alfabetização; Programas federativos; Profissionalização docente.

ABSTRACT

This article carries out a critical analysis on the literacy, training and teacher professionalization from the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB no 9.394/96), highlighting the tensions between legal frameworks and the realization of the right to education in federal literacy programs. Considering literacy as a structuring right of citizenship, the study discusses the centrality of the training and professionalization of the literacy teacher in the consolidation of this right. It adopts a historical-interpretative and bibliographic approach, anchored in authors such as Castanha (2014), Cury (1996, 2000, 2008), Faria Filho (2000), Nagle (1974), Palma Filho (2005) and Saviani (1980, 2008). The history of the programs implemented after CF/88 reveals that, although literacy is a priority in public policies and is highlighted by the emphasis on continuing training, the discontinuity of actions to each new government compromising the consolidation of a consistent pedagogical culture in schools. Concludes that, despite the normative advances, it is necessary to recognize that the literacy teacher demands a set of specific knowledge and an own

¹ Doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) — Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora — Pedagoga pelo Centro Universitário Newton Paiva — ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0464-7471>, e-mail: carla.candida@sga.pucminas.br.

training profile, capable of articulating theoretical knowledge, didactic and social indispensable to the complex process of teaching and learning to read and write.

Keywords: CF/88; LDB/96; Literacy; Federative programs; Teacher professionalization.

1 INTRODUÇÃO

A educação, reconhecida como um direito civil, ganha legitimidade como direito social com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Até então, era majoritariamente concebida como um instrumento de formação da força de trabalho², sustentada por políticas de caráter assistencialistas voltadas, sobretudo, às elites brancas da sociedade, e não explicitamente um direito público e subjetivo. Como argumentam Cury, Horta e Fávero (1989), a educação passa a ter, a partir da CF/88, um novo papel jurídico-institucional, com potencial para efetivar a democracia educacional no país com o ideário de acesso à educação de qualidade para todos.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 representou um marco de avanços significativos em relação às LDBs anteriores (nº 4.024/61 e nº 5.692/71), por refletir os princípios da nova ordem constitucional inaugurada pela Constituição Federal de 1988. A LDB/96 consolida a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, destacando a centralidade da alfabetização como fundamento básico para o desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente, uma vez que a apropriação da linguagem escrita constitui meio de acesso a saberes cada vez mais complexos, enfatizando que ser alfabetizado é condição essencial para seguir aprendendo (art.32, inciso I da LDB)³. Assim, a alfabetização deixa de ser tratada apenas como etapa introdutória da escolarização e passa a ser compreendida como base para a construção de aprendizagens ao longo da vida.

Nesse escopo, a alfabetização deve ser concebida como um direito inalienável, uma vez que a aquisição da leitura e da escrita constitui condição *sine qua non*⁴ para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho (CF/88, art. 205). O inciso XI, do artigo 4º da LDB/96 (incluído pela Lei nº 14.407 de 2022), ao refletir os preceitos constitucionais, enfatiza a garantia da alfabetização plena como requisito indispensável à efetivação dos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento dos indivíduos. Sendo assim, analisar a concepção de alfabetização à luz dessas duas importantes normativas - CF/88 e

² O artigo 34 da LDB 4.024/61 e o §3º do art. 4º da LDB 5.692/71.

³ Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006): I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (...) (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

⁴ *Sine qua non*, do latim “sem a qual não”.

LDB/96 - implica, necessariamente, voltar o olhar para os sujeitos que atuam diretamente no complexo processo do ensino da leitura e da escrita: o/a professor/a alfabetizador/a.

Historicamente, a alfabetização tem ocupado lugar de destaque na agenda educacional brasileira, acompanhando transformações significativas no modo de compreender o que significa “ser alfabetizado”. Se, em um primeiro momento, essa condição se limitava à mera capacidade de assinar o próprio nome — expressão mínima da inserção no mundo letrado —, com o tempo passou a abarcar dimensões mais amplas, relacionadas ao uso social, crítico e funcional da leitura e da escrita. A partir da década de 1990, esse debate ganha novo fôlego com a implantação de políticas de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁵ e, posteriormente, diversos sistemas estaduais e municipais. Nos anos 2000, essas iniciativas se consolidam como instrumentos centrais de aferição da qualidade da educação, evidenciando que a alfabetização não se reduz à decodificação, mas implica a apropriação efetiva do sistema de escrita alfabética e sua utilização em diferentes contextos comunicativos.

Por outro lado, os persistentes baixos índices de desempenho em leitura, revelados por essas avaliações, têm demonstrado que a conquista da alfabetização plena permanece como um desafio estrutural. Tal constatação tem mobilizado governos e gestores públicos, servindo de base para a formulação de políticas e programas de alfabetização voltados à superação histórica das desigualdades de acesso ao letramento e à aprendizagem. Nesse contexto, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996, a alfabetização passa a ser reconhecida não apenas como requisito escolar, mas como direito humano e social fundamental, articulado ao princípio da igualdade de oportunidades educacionais. Essa inflexão normativa e política reconfigura o sentido do “ser alfabetizado”, deslocando-o de uma função meramente instrumental para uma dimensão emancipatória, na qual o domínio da leitura e da escrita constitui condição para a participação crítica na vida social.

Os programas de alfabetização, implementados após a Constituição Federal de 1988, em sua maioria, têm concentrado esforços na formação docente como estratégia central para enfrentar as desigualdades educacionais e assegurar o direito à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, como lembra Palma Filho (2005), ao citar Kramer, falar de política educacional é reconhecer que os professores constituem pontes essenciais entre os estudantes e o conhecimento. Ser ponte, nesse contexto, significa atuar como mediador entre o mundo da

⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é realizado desde 1990 e já passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>).

oralidade e o universo simbólico da escrita, promovendo a passagem do aluno de uma forma de expressão cotidiana para o domínio das práticas letradas. Tal papel exige tempo para estudar, planejar, avaliar o próprio trabalho e conhecer novas propostas. Em outras palavras, requer ações estruturantes e contínuas, que articulem formação docente, qualidade de ensino e compromisso com a justiça social.

A partir dessas reflexões iniciais, a relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como os marcos legais — a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 — reconfiguram o sentido da alfabetização, da formação e da profissionalização docente, considerando os legados históricos de exclusão e as disputas em torno da regulação da profissão.

O objetivo deste artigo é analisar, de forma crítica, como esses dispositivos normativos estruturam o direito à alfabetização e a valorização do professor alfabetizador, identificando avanços, continuidades e rupturas nos programas educacionais. Trata-se de um estudo de caráter histórico-interpretativo e bibliográfico, ancorado em autores que discutem a história da educação, a formação docente e a perspectiva crítica da legislação educacional, como Castanha (2014), Cury (1996, 2000, 2008), Faria Filho (2000), Nagle (1974), Palma Filho (2005) e Saviani (1980, 2008).

2 DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento deste artigo, a análise se concentra em compreender a trajetória histórica e legal da alfabetização no Brasil, articulando seus desdobramentos à formação e à profissionalização docente. Inicialmente, explora-se o percurso que vai de uma lógica civilizatória, marcada por exclusão e discriminação à consolidação da alfabetização como um direito emancipatório, tal como assegurado na Constituição Federal de 1988 e na LDB nº 9.394/1996. Esse recorte permitirá evidenciar como a legislação brasileira redefine o sentido da alfabetização, reconhecendo-a não apenas como um instrumento técnico de escolarização, mas também como um direito social que legitima o acesso de todos à leitura e à escrita.

Em seguida, o artigo discute a formação e a profissionalização do professor alfabetizador, destacando os avanços legais promovidos pela CF/88 e pela LDB/96, bem como as precarizações que ainda se mantêm na prática profissional. Por fim, são analisadas as conexões e tensões entre a legislação vigente e os programas educacionais de alfabetização implementados após a CF/88, evidenciando de que forma os dispositivos legais se refletem — ou não — nesses programas e quais desafios permanecem para assegurar a efetivação desse

direito no cotidiano escolar. Essa abordagem oferece uma visão crítica e integrada da relação entre direito, políticas educacionais e formação docente no contexto brasileiro.

2.1 De uma lógica civilizatória excludente e discriminatória à conquista de um direito emancipatório: o sentido da alfabetização ante e depois da CF/88 e da LDB/96

O direito à alfabetização, no Brasil, antes da Constituição Federal de 1988, esteve, por longo período, subordinado a uma lógica civilizatória e disciplinadora, voltada à formação de uma identidade nacional homogênea e funcional ao projeto de modernização do Estado. Durante o Império, a instrução elementar — base sobre a qual se assentava o ensino da leitura e da escrita, juntamente com os conteúdos de religião e moral — era concebida como instrumento para difundir valores como a ordem e o respeito à autoridade, com o propósito de edificar uma sociedade considerada civilizada (Castanha, 2014). Essa forma de escolarização visava garantir aos cidadãos a possibilidade de se distinguirem da massa de escravizados e de superarem o que era considerado o estado de barbárie de grande parte da população (Castanha, 2014).

Como observa Faria Filho (2000, p. 138-139, grifo próprio):

A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a ideia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o "princípio básico, O elemento primeiro", e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, **a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.**

Observa-se que, no século XIX, o acesso à alfabetização esteve profundamente condicionado à origem social e racial dos sujeitos, reproduzindo hierarquias sociais e negando à maioria da população o direito à educação formal.

Ao longo do século XX, especialmente nas décadas que antecederam o golpe civil-militar de 1964, o Estado brasileiro e diversos movimentos sociais de cunho compensatório, como as campanhas de alfabetização de adultos e a criação dos Centros de Cultura Popular, foram incentivadas, mas implementadas à margem da organização escolar regular, sem articulação com um projeto estruturante de educação pública, fazendo com que a alfabetização continuasse sendo tratada como uma ação emergencial e periférica (Saviani, 1980). Como Saviani (1980, p. 144-145), “a organização escolar manteve, assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes”, evidenciando que a estrutura social e

educacional brasileira continuava voltada mais à manutenção da ordem do que à sua transformação. Em outras palavras, um modelo de educação verdadeiramente universal ainda estava distante de se concretizar como um direito efetivo.

Na segunda metade do século XX, leis como a nº 4.024/61 e a nº 5.692/71, embora tenham ampliado a obrigatoriedade escolar e estabelecido diretrizes para a educação nacional, apresentaram concepções marcadamente tecnicistas, o que deixou à margem o sentido formativo da alfabetização como direito.

Ao longo da vigência dessas legislações, o sistema educacional contribuiu para a reprodução — e, em certos contextos, para o aprofundamento — das desigualdades sociais, ao organizar a escola em conformidade com as estruturas sociais dominantes, perpetuando as condições existentes. Entende-se, assim, que a escola pública, até a Constituição de 1988, foi, muitas vezes, concebida como espaço de compensação para os mais pobres e sem o compromisso efetivo com a garantia de condições para aprendizagem plena e continuada, levando a alfabetização a operar como filtro social que legitimava a exclusão sob o pretexto do mérito e da aptidão individual.

Diante do exposto, em que o ensino da leitura e da escrita esteve vinculado a uma lógica disciplinadora, seletiva e excludente, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na concepção do direito à alfabetização. Ao consagrar a educação como um direito social fundamental — de caráter universal, subjetivo e inalienável —, a Carta Magna rompe com a perspectiva funcionalista que, historicamente, permeou a política educacional brasileira. O artigo 205 estabelece que “a educação, “direito de todos” e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988, grifo próprio), reconhecendo, de forma implícita, a leitura e a escrita como instrumentos essenciais para a emancipação dos sujeitos.

Essa mudança de paradigma se aprofunda no artigo 206 da Constituição Federal, que estabelece os princípios que regem o ensino, entre os quais se destacam: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a valorização dos profissionais da educação escolar — esta última, posteriormente fortalecida pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, ampliou o reconhecimento da valorização docente como eixo estruturante das políticas educacionais. Tal princípio torna-se especialmente relevante no campo da alfabetização, ao reafirmar que a efetivação do direito à leitura e à escrita depende, em grande medida, de condições concretas de trabalho, de formação e de reconhecimento

profissional capazes de sustentar práticas pedagógicas emancipadoras e socialmente comprometidas.

Observa-se, ainda, que a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos, a partir da Emenda nº 59/09, e garantir o acesso gratuito à educação básica da qual uma etapa é o ensino fundamental, estatui o desenvolvimento do processo de alfabetização — representando um marco importante no caminho da democratização da educação. Em consonância com princípios supracitados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 reafirma a centralidade do ensino fundamental como etapa obrigatória e estruturante da educação básica. Com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos, essa obrigatoriedade passou a abranger crianças a partir dos seis anos de idade, conforme nova redação do art. 32: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade”. Tal mudança não apenas reafirma a alfabetização como etapa fundamental do processo de escolarização, como também a inscreve no campo do direito à aprendizagem ao longo da vida e para a vida, reconhecendo sua dimensão formativa e social, bem como as especificidades que envolvem o ensino da leitura e da escrita — aspectos essenciais para o fortalecimento do direito à educação (Cury, 2008).

O direito à alfabetização, embora esteja formalmente garantido na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e reforçado por políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE)⁶ e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, continua sendo um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro, cuja concretização demanda mais do que diretrizes: requer um compromisso estrutural com a equidade, o financiamento adequado, a valorização e a formação contínua dos professores, especialmente dos que atuam no ciclo de alfabetização.

Os programas educacionais voltados para a alfabetização implementadas nas últimas décadas — como o Pnaic (2012-2017)⁸, o Pmalfa (2018-2019)⁹, o Tempo de Aprender (2020-2023)¹⁰ e, mais recentemente, o Renalfa (2023-atual)¹¹ — evidenciam a centralidade da formação docente para garantir que o ensino da leitura e da escrita ocorra de forma qualificada. Esse movimento retoma, em alguma medida, o chamado "entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico" da década de 1920, marcado por correntes de pensamento e ações

⁶ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

⁷ Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

⁸ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012).

⁹ Programa Mais Alfabetização - PMALFA (Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018).

¹⁰ Programa Tempo de Aprender (Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020).

¹¹ Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização - RENALFA (Portaria nº 1.774, de 1º de setembro de 2023).

político-sociais que buscavam valorizar a instrução e o processo de escolarização como ferramenta de progresso (Nagle, 1974, p. 101). No entanto, as diferentes concepções de cada programa sobre o que significa, de fato, estar alfabetizado — cada uma atrelada a um discurso político e a uma metodologia específica — somada à descontinuidade dessas políticas a cada novo governo, compromete sua efetividade e fragiliza a construção de uma base sólida para o ensino da leitura e da escrita. Esse cenário revela que o desafio contemporâneo não é de acesso à escola, mas de assegurar condições pedagógicas, sociais e institucionais que garantam a aprendizagem com sentido desde os primeiros anos da educação básica, respeitando os saberes docentes e fortalecendo a profissionalização e a identidade do professor alfabetizador. Como aponta Cury (2000, p. 572):

Mesmo tendo havido, ontem e hoje, iniciativas dignas de louvor, os compromissos políticos e eleitoreiros as comprometem por meio da descontinuidade e da desativação. Cada novo mandatário se julga o ponto zero do novo e do novíssimo, desconsiderando ou jogando na lata de lixo programas que poderiam ganhar continuidade, ainda que sob outro enfoque.

A Figura 1 evidencia que, embora os programas de alfabetização implementados nas últimas duas décadas compartilhem o propósito comum de garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do ciclo da alfabetização, eles se destoam, em alguma medida, quanto à concepção do que significa, de fato, ser alfabetizado. Enquanto alguns programas se orientam por uma perspectiva mais ampla, que entendem a alfabetização como prática social mediada pela leitura, escrita e cálculo em seus contextos de uso, outros a reduzem ao domínio técnico de habilidades específicas e mensuráveis. Essa distinção revela fundamentos teórico-metodológicos distintos: de um lado, a compreensão da alfabetização como processo cultural, formativo e emancipador; de outro, a concepção instrumental, centrada em resultados e evidências de desempenho.

Nessa oscilação conceitual, o papel do professor alfabetizador também se redefine. Quando a alfabetização é compreendida como um processo cultural, formativo e emancipador, o docente é concebido como mediador reflexivo do ensino e da aprendizagem — o que Perez Gómez (1997) denomina “professor prático autônomo”, capaz de refletir, criar e tomar decisões no cotidiano escolar. Por outro lado, quando a alfabetização é orientada por uma perspectiva instrumental, centrada em resultados mensuráveis, o professor passa a desempenhar o papel de executor rigoroso de teorias e técnicas científicas, caracterizando-se como “professor técnico-especialista”, cujo foco recai mais sobre o desempenho final dos estudantes do que sobre o processo de construção do conhecimento.

Figura 1 – Concepções de alfabetização e papéis atribuídos ao professor alfabetizador nos programas alfabetização (2012–2023)



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das concepções de alfabetização expressas nos programas implementados entre 2012 e 2023 evidencia que, apesar da existência de um arcabouço legal robusto, o direito à alfabetização plena permanece incompleto. As sucessivas mudanças de enfoque, ora priorizando a dimensão técnica da literacia e numeracia, ora defendendo práticas reflexivas e contextualizadas, revelam a ausência de continuidade e coerência entre as políticas públicas.

Essa mudança contribui para que a alfabetização continue sendo tratada como um direito adjetivado, marcado por avanços pontuais, mas ainda distante de uma efetivação universal e emancipatória. Como adverte Palma Filho (2005, p. 37):

É necessário que façamos um esforço de reflexão sobre a relação existente entre a elaboração da política pública para o setor educacional e o aparelho institucional que a elabora, assim como é crucial verificar quais são as forças que detêm o controle desse processo.

No contexto do regime federativo brasileiro, esse debate ganha contornos ainda mais complexos. A Constituição Federal de 1988, ao definir a educação como um dever do Estado em regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, distribui competências e responsabilidades que, muitas vezes, se sobrepõem ou se diluem. No caso específico da alfabetização, a administração direta não constitui atribuição exclusiva da União, mas resulta da articulação entre as diferentes esferas governamentais.

Tal configuração federativa evidencia que o desafio da alfabetização vai além da coordenação entre entes federados, exigindo uma compreensão mais ampla de seu papel na formação crítica e emancipatória do sujeito. Nessa perspectiva, uma verdadeira transformação na alfabetização só será efetiva se for acompanhada da ressignificação de sua importância, compreendida não como mera exigência técnica voltada à produção de resultados de avaliações externas, mas como condição essencial para a emancipação humana.

Consolidar a alfabetização como direito inalienável, emancipatório e universal exige superar políticas universalistas de práticas compensatórias e investir em ações estruturantes e permanentes. Somente assim o Brasil poderá superar o abismo histórico entre a letra da lei e a realidade vivida por milhares de crianças que, ainda hoje, seguem seu percurso escolar sem alcançar o domínio da leitura e da escrita e, por consequência, sem acesso pleno aos demais direitos educacionais, sociais, políticos e culturais.

2.2 A formação e a profissionalização do professor alfabetizador na CF/88 e na LDB/96: entre avanços legais e precarizações persistentes

A Constituição Federal de 1988 representa um marco na história da educação brasileira ao estabelecer, no art. 206¹², os princípios que regem o ensino no país, dentre os quais se destacam a valorização dos profissionais da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade. Mais do que uma formalidade legal, esse reconhecimento explicita uma mudança significativa na concepção do papel docente: rompe-se com a lógica de um/a professor/a como mero executor/a de políticas ou transmissor/a de conteúdos para se afirmar sua condição de sujeito de direitos e protagonista no processo de democratização da educação. Como ressalta Cury (1996, p. 10), ao falar em padrão de qualidade, fala-se também em assegurar “condições de trabalho propícias à reciclagem e atualização dos profissionais de ensino” — ou seja, trata-se de reconhecer que a qualidade do ensino passa, necessariamente, pela valorização, formação e profissionalização docente.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 aprofunda os fundamentos estabelecidos pela Constituição de 1988 ao regulamentar, de forma mais detalhada, os princípios da valorização e da profissionalização docente. Seus dispositivos — em especial os artigos 61, 62, 63 e 67 — estabelecem a formação como requisito para o

¹² Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (...) VII - garantia de padrão de qualidade. (art. 206, incisos V e VII, da CF/1988 – Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

exercício da docência, asseguram a obrigatoriedade da formação continuada e preveem a instituição de programas específicos, planos de carreira e condições adequadas de trabalho. Entretanto, é preciso enfatizar que essa valorização não se resume à exigência de titulação: trata-se de compreender a docência como prática social complexa e exigir políticas efetivas que assegurem condições dignas de trabalho, remuneração compatível e oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional. Assim, a LDB traduz em pressupostos legais concretos o que é indispensável à garantia do direito à educação de qualidade com justiça social.

A profissionalização docente, no entanto, embora reconhecida legalmente, convive com práticas históricas de desvalorização e precarização. Saviani (2008) ressalta que a LDB/96 trouxe avanços em termos de normatização da formação, mas falha em garantir as condições concretas para sua efetivação, como carreira, remuneração, jornada adequada e formação continuada de qualidade. Uma condição concreta está no piso salarial do magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (art. 206, inciso VII, da CF/1988), cuja implementação permanece desigual entre os estados e, em muitos casos, não expressa a complexidade e a responsabilidade inerentes ao trabalho docente, evidenciando lacunas entre a legislação e a realidade cotidiana das escolas.

Outra contradição evidente é a formação do professor alfabetizador, cuja atuação requer competências específicas, sensibilidade pedagógica e sólida base teórica como instrumento para o exercício da racionalidade prática (Perez Gómez, 1997). Historicamente, o professor alfabetizador foi socialmente identificado como um trabalhador de baixa qualificação, sobretudo nas séries iniciais. Essa perspectiva pode ser ilustrada pelo próprio art. 62 da LDB/96, que, ao mesmo tempo em que recomenda a formação superior para o magistério na educação básica, admite como formação mínima o nível médio na modalidade normal para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal brecha normativa evidencia uma hierarquização velada no interior do próprio magistério, especialmente no que se refere ao mínimo exigido para o exercício da docência na alfabetização. Romper com essa lógica exige mais do que diretrizes legais: demanda vontade política, investimento público consistente e enfrentamento das estruturas históricas que naturalizaram a desvalorização e a precarização do trabalho docente justamente nas etapas que são a base de todo o processo educativo.

Nesse sentido, pode-se dizer que no campo da alfabetização, o desafio da profissionalização docente permanece como uma das questões mais urgentes e contraditórias da política educacional brasileira. A expansão do direito à educação após a Constituição de 1988 trouxe consigo uma crescente demanda por professores qualificados, mas não foi acompanhada por investimentos estruturantes na formação inicial (Palma Filho, 2005). Nesse

vácuo, gradativamente, multiplicaram-se os cursos de licenciatura ofertados majoritariamente na modalidade a distância, muitos dos quais operaram e, ainda operam, com baixíssimos critérios de qualidade, sem exigir dos estudantes a realização de estágio supervisionado ou trabalho de conclusão de curso — elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da articulação entre teoria e prática e da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Essa precarização da formação inicial docente, sobretudo, nas licenciaturas voltadas à docência nos anos iniciais da educação básica, revela um processo de mercantilização da educação superior que compromete diretamente a qualidade do ensino e rebaixa a profissão docente a uma lógica de certificação mínima e rápida, desvinculada de um compromisso ético com o direito à alfabetização de todas as crianças.

Diante desse quadro, o Estado tem buscado responder ao padrão formativo predominante nas instituições de formação inicial de professores que, segundo Pérez Gómez (1997), apoia-se em modelos de racionalidade técnica nos quais se estabelece uma hierarquia entre o conhecimento científico e suas derivações práticas. Como tentativa de suprir as limitações decorrentes desse modelo, foram implementados diversos programas de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores, entre eles têm-se: o Pnaic (2012-2017), o Pmalfa (2018-2019), o Tempo de Aprender (2020-2023) e o Renalfa (2023-atual). Embora tais iniciativas expressem a intenção de fortalecer o apoio pedagógico às redes de ensino, elas também revelam a permanência da lógica da racionalidade técnica, em que a prática é tratada como momento posterior de aplicação e reflexão, somente após os “alunos-mestres já dispuserem do conhecimento científico e das suas derivações normativas” (Pérez Gómez, 1997, p. 108). Superar essa lógica implica conceber a formação docente como processo contínuo, crítico e emancipador, no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável, conferindo ao professor o papel de sujeito autônomo na produção do conhecimento pedagógico.

Essa constatação evidencia uma contradição já apontada por Saviani (2008): o Estado tende a transferir para a formação em serviço a responsabilidade de corrigir as lacunas deixadas por uma formação inicial de caráter técnico-instrumental, insuficiente para responder à complexidade da realidade educacional que, muitas vezes, escapa às técnicas preestabelecidas. Tais programas, por não emergirem da cultura das escolas nem dialogarem com os cotidianos docentes, reproduzem uma lógica externa ao contexto pedagógico e, consequentemente, falham em consolidar uma cultura formativa efetiva sobre a aprendizagem da leitura e da escrita a partir das práticas reais do ambiente escolar.

Ademais, a forma de os professores se referirem a essas iniciativas — como “*projetos do governo*” ou “*programas do Mec*” — expressa não apenas a distância entre a formação

ofertada e a prática pedagógica cotidiana, mas também uma percepção de que tais ações são externas à dinâmica da escola e à identidade profissional do alfabetizador. Diante desse cenário, cabe ao poder público municipal, o papel decisivo de promover a apropriação e a ressignificação desses programas, de modo que se tornem instrumentos de transformação da realidade local. Afinal, o regime de colaboração entre os entes federados, previsto no artigo 211 da Constituição Federal, não exime cada esfera de governo da responsabilidade de assegurar, conforme o §4º do referido artigo, padrões mínimos de qualidade e a efetividade das ações educacionais no território sob sua competência — responsabilidade que, muitas vezes, é diluída sob o argumento da cooperação federativa, evidenciando limitações no acompanhamento efetivo das ações.

Nesse sentido, tais políticas, ainda que necessárias, funcionam como soluções de curto prazo, todavia camuflam a ausência de uma política efetiva de valorização docente. Em vez de favorecer a constituição de sujeitos-professores críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social por meio da alfabetização, essas formações reforçam uma lógica tecnicista que reduz o ensino a protocolos e a docência a uma função meramente operativa. Essa constatação, que não é objeto de aprofundamento neste momento, pode ser observada na sucessiva descontinuidade de programas federais voltados à alfabetização, que entre 2012 e 2025 totalizaram quatro diferentes iniciativas em regime de colaboração com estados e municípios. Ainda que compartilhem o mesmo ideário de garantir a alfabetização plena das crianças até o final do ciclo de alfabetização, tais programas alcançaram os professores de maneiras distintas. Essa realidade demanda um estudo mais aprofundado, pois a forma como esses programas chegam às escolas e, sobretudo, como se encerram, pode não apenas fragilizar os processos formativos, como também comprometer a profissionalização e o fortalecimento da identidade do professor alfabetizador.

Em síntese, o percurso legal da formação e da profissionalização docente, especialmente no campo da alfabetização, revela uma tensão persistente entre os avanços normativos e as limitações materiais e institucionais que sustentam a precarização. O desafio que se impõe, portanto, é o de romper com a lógica compensatória e assumir a formação inicial e continuada como parte de uma política articulada, integrada ao cotidiano escolar e comprometida com a efetivação do direito de todos à alfabetização plena, crítica e emancipadora.

2.3 Conexões e desafios entre legislação e políticas educacionais de alfabetização

A análise histórica da legislação educacional brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996 revela avanços fundamentais para a garantia do direito à alfabetização e para a normatização da formação e profissionalização docente. Esses marcos legais consolidaram princípios essenciais para a educação pública e para o reconhecimento do papel central do professor na promoção do ensino e da aprendizagem.

No que se refere à formação e à profissionalização docente, a Constituição Federal, especialmente após a Emenda Constitucional nº 53/2006, passou a reconhecer a valorização dos profissionais da educação como um dos princípios fundamentais para a garantia de um ensino de qualidade (art. 206, inciso V, da CF/1988). Trata-se, sem dúvida, de um avanço normativo, especialmente no que se refere à implementação de planos de carreira e ao ingresso por concurso público, aspectos que, segundo Cury (1996, p. 10), são fundamentais para “colocar um ponto final no clientelismo que tornaram a escola um lugar de favor”, reposicionando o professor como sujeito de direito e não mais como ocupante eventual de um posto precarizado. Entretanto, embora a Constituição tenha estabelecido princípios claros, sua efetivação dependia da regulamentação por meio de leis específicas e da implementação de políticas públicas voltadas à formação e valorização dos professores, tarefa que foi assumida pela LDB de 1996 e complementada por sucessivos programas de formação continuada, em grande parte, voltadas para os professores alfabetizadores.

Quadro 1 - A alfabetização no centro das políticas de governo após a CF/88

Governo (Presidência)	Período de Vigência do Governo	Nome do Programa	Objetivo	Eixo Central do Programa
Constituição Federal de 1988				
Programas Compensatórios	Fernando Collor	1990–1992 Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) Decreto nº 99.519/1990	Erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental	-----
	Itamar Franco	1992-1994	Com o impeachment de Collor, o PNAC foi suspenso no governo Itamar Franco que não implementou nenhum outro programa ou projeto voltado à alfabetização.	

Programas Universalistas	Fernando Henrique Cardoso	1995–2002	Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) Decreto nº 1.366/1995	Alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE.	¹³ Capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores que são jovens do próprio município que cursam o ensino médio, magistério ou a 8ª série do ensino fundamental.
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96				
	Luiz Inácio Lula da Silva	2003–2006	Programa Brasil Alfabetizado (PBA) Decreto nº 4834/2003	Alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada.	¹⁴ Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos
	Luiz Inácio Lula da Silva	2006–2011	Pró-Letramento Resolução CD/FNDE nº 48/2006	Melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.	¹⁵ Formação Continuada de professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.
	Dilma Rousseff	2012–2016	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Portaria nº 867/2012	Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
	Michel Temer	2016–2019	Programa Mais Alfabetização Portaria nº 142/2018	Fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.	Formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das secretarias de educação.
	Jair Bolsonaro	2020–2022	Programa Tempo de Aprender Portaria nº 280/2020	Melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil.	Formação continuada de profissionais da alfabetização.

¹³ MENEZES, E. T; SANTOS, T. H (<https://educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>)

¹⁴ Brasil Alfabetizado - <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>

¹⁵ Proletramento Apresentação - <https://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>

	Luiz Inácio Lula da Silva	2023–atual	Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa) Portaria nº 1.774/2023	Ampliar a capacidade institucional dos sistemas municipais e estaduais de ensino para a elaboração e implementação de políticas de alfabetização.	Formação permanente e desenvolvimento profissional dos educadores e gestores dos processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização.
--	----------------------------------	------------	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora não seja objetivo deste artigo aprofundar a análise de cada programa de alfabetização implementado após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Quadro 1 demonstra que a alfabetização se manteve como eixo central das agendas federais. Essa recorrência nas políticas públicas expressa um reconhecimento histórico: ser alfabetizado constitui condição fundamental para o exercício da cidadania. Nos quatro primeiros governos pós CF 1988, foram instituídos, por meio de decretos¹⁶, programas de alfabetização de caráter compensatório, voltados a jovens e adultos em situação de analfabetismo, com o propósito de garantir-lhes o direito à leitura e à escrita que são competências indispensáveis ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art. 205, CF/88).

A partir de 2006, ano em que o ensino fundamental foi ampliado para nove anos, com a entrada das crianças aos seis anos e exatamente uma década após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, os programas de alfabetização passam a ser instituídos sob uma perspectiva universalista, orientada por políticas de caráter estruturante, voltadas à promoção de mudanças duradouras nas bases do sistema educacional. O foco desloca-se para a garantia da alfabetização nos primeiros anos da educação básica, com o propósito de assegurar equidade e qualidade de forma ampla, contribuindo para a redução do expressivo percentual de pessoas com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo.

Conforme apresentado no Quadro 1, apenas o Programa Pró-Letramento foi instituído por meio de resolução¹⁷, enquanto os programas implementados a partir de 2012 passaram a

¹⁶ Os decretos são atos normativos emitidos pelo chefe do Poder Executivo (Presidente da República, Governador ou Prefeito) com a finalidade de regulamentar leis, detalhando procedimentos necessários à sua execução. Não possuem, portanto, caráter de criação de políticas públicas autônomas, mas de operacionalização das diretrizes legais já estabelecidas. Os programas de alfabetização implementados entre 1990 e 2006 (ver Quadro 1) foram instituídos por meio de decretos com o propósito de regulamentar o disposto no art. 205 da Constituição Federal, que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado.

¹⁷ As resoluções são atos normativos de caráter técnico e deliberativo emitidos por órgãos colegiados. No caso da Resolução CD/FNDE nº 48/2006, assinada pelo presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o documento estabelece diretrizes para o cumprimento do disposto no

ser formalizados por portarias¹⁸. Todos, entretanto, convergem no propósito de elevar a qualidade da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, reafirmando a centralidade dessa etapa na agenda educacional brasileira. Essa mudança na natureza dos atos normativos evidencia também uma reconfiguração do papel do Estado, que passa a exercer uma coordenação mais direta e técnica sobre as políticas de alfabetização.

O reconhecimento da centralidade da alfabetização nas agendas governamentais, especialmente a partir da Constituição de 1988, ainda que presente nos discursos e normativas, convive com a persistente desvalorização dos profissionais responsáveis por garantir esse direito. Não é raro observar que, em vez de investimentos estruturantes, os governos recorrem a medidas paliativas, como bolsas de incentivo e gratificações temporárias, ou, em casos como o do Programa Alfabetização Solidária (1995), recorrem à atuação de jovens leitores sem formação docente. São estratégias que, embora necessárias em contextos emergenciais, estão longe de configurar uma política efetiva de valorização profissional. O professor alfabetizador, sujeito central no processo de ensinar a ler e escrever, segue tratado de maneira periférica, quando deveria ser protagonista nas políticas de formação e profissionalização docente.

A análise do Quadro 1 também revela que, com exceção do governo de Itamar Franco, todos os presidentes anunciaram seus programas de alfabetização no primeiro ano de mandato. Isso evidencia o peso simbólico e político do tema nas campanhas eleitorais e nos planos de governo. A Constituição Federal de 1988, ao reafirmar o direito à educação, evidenciou a gravidade do analfabetismo no país, levando os primeiros programas do período democrático a priorizarem a alfabetização de jovens e adultos. Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, a alfabetização passou a ser tratada em duas frentes: a de adultos — ainda presente nas agendas públicas — e a das crianças, cada vez mais vinculada à garantia do direito de aprender desde os primeiros anos de escolarização. Ambas as frentes assumem a formação docente como eixo estruturante, reforçando uma constatação já presente nas décadas anteriores, como destaca Nagle (1974, p. 113), ao afirmar que “o problema não é de alfabetização ou de escola primária ‘integral’, mas de formação profissional”.

Entretanto, na prática, a formação continuada tem sido muitas vezes utilizada como resposta compensatória às fragilidades da formação inicial. Com exceção do PNAC —

inciso III do art. 63 e no inciso II do art. 67 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), referentes, respectivamente, à formação continuada e à valorização dos profissionais da educação.

¹⁸ As portarias são atos administrativos emitidos por ministros, secretários ou dirigentes de órgãos públicos, destinados a regulamentar e operacionalizar programas. Definem critérios de adesão, procedimentos de implementação, formas de acompanhamento, agentes envolvidos e eixos estruturantes — como ocorreu nos programas de alfabetização implementados, a partir de 2012, em regime de colaboração federativa.

idealizado no governo Collor, mas não implementado — todos os demais programas de alfabetização centraram suas ações na formação de professores. Ainda assim, a descontinuidade permanece como traço marcante dessas políticas: a cada novo governo, programas são interrompidos, reformulados e relançados com novos nomes, slogans e abordagens, mas enfrentando os mesmos desafios estruturais — entre eles, o analfabetismo e o analfabetismo funcional, em que esse último muitas vezes são produzidos ou mantidos no interior da própria escola.

A formação continuada, embora frequentemente apontada como solução, carece de integração com um projeto de longo prazo, coerente com as demandas concretas das escolas e com o necessário reconhecimento do professor como sujeito central no processo educativo.

Diante desse panorama, permanecem abertas questões fundamentais: Como romper com esse ciclo de recomeços? De que maneira os programas de formação continuada podem, de fato, contribuir para a profissionalização docente de forma efetiva e sustentável? E, principalmente, como assegurar que os/as professores/as alfabetizadores/as se reconheçam como sujeitos ativos, protagonistas de um processo que exige intencionalidade, reflexão e compromisso? São perguntas que as normativas, por si só, não conseguem responder. A mudança efetiva exige vontade política, financiamento adequado e, sobretudo, o reconhecimento do professor alfabetizador como profissional da educação. Um profissional que, para exercer seu ofício com qualidade, precisa de tempo, condições de trabalho dignas, salários justos e oportunidades formativas contínuas que dialoguem com os desafios e os saberes de sua prática cotidiana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a análise empreendida ao longo deste trabalho evidencia que a alfabetização é reconhecida legalmente como um direito fundamental, no entanto enfrenta inúmeros desafios para se consolidar como prática efetiva no cotidiano das escolas públicas brasileiras. O percurso histórico da legislação educacional — da Constituição Federal de 1988 à LDB/96 e aos diversos programas alfabetização com foco na formação docente — mostram avanços significativos no campo normativo, mas também revela contradições profundas entre os dispositivos legais e as condições reais de sua implementação.

No centro dessas contradições, está a figura do/a professor/a alfabetizador/a, cuja profissionalização permanece atravessada por práticas formativas de caráter compensatório e ausência de uma cultura formativa contínua no interior das escolas. A recorrente

descontinuidade de programas, cada um com nova roupagem, porém com objetivos semelhantes, sinaliza mais uma política de governo do que uma política de Estado para a alfabetização e isso compromete a consolidação de práticas pedagógicas efetivas e duradouras.

Reconhecer o/a professor/a alfabetizador/a como profissional da educação — e não apenas como executor/a de políticas — exige vontade política, investimentos públicos consistentes e, sobretudo, a valorização de sua identidade profissional. Isso implica garantir condições reais de trabalho, formação inicial e continuada de qualidade, tempo para estudar e refletir sobre a própria prática, bem como reconhecimento simbólico e material do valor social de sua atuação.

Portanto, a efetivação do direito à alfabetização depende não apenas de normativas e metas, mas de um compromisso coletivo com a justiça educacional. Como salienta Saviani (2008), é necessário transformar as escolas em espaços pedagógicos verdadeiramente estimulantes, nos quais as crianças, tenham garantidas as condições de aprender e alcançar o êxito escolar. Para isso, o autor defende que o trabalho educativo precisa ser conduzido com seriedade por profissionais bem-preparados, conscientes da sua relevância social, de sua função e, adequadamente, remunerado por ela. Nessa perspectiva, o/a professor/a alfabetizador/a precisa ser protagonista — não como peça de engrenagem de sistemas burocráticos, contudo como sujeito crítico, formador e essencial à construção de uma escola democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 11 jul. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995**. Institui o Programa Comunidade Solidária, no âmbito da administração pública federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/d1366.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003**. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 set. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990**. Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 set. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99519.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos à educação. Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos à educação. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Resolução/CD/FNDE nº 48, de 29 de dezembro de 2006. Estabelece diretrizes para concessão de bolsas de estudos no âmbito do Programa Pró-Letramento. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2006. Publicada em 8 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2006/resolucao-fnde-48-29-dezembro-2006>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: INEP, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendendo sobre a duração do ensino fundamental obrigatório. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm#art1. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Informatizada, Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Legislação Informatizada. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-365429-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.774, de 1º de setembro de 2023.** Dispõe sobre as atribuições, a composição e o funcionamento da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa) e define valores para pagamento de bolsas de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 169, p. 54, 4 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 54–55, 23 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 69–71, 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22–23, 5 jul. 2012.

CASTANHA, André Paulo. **A pedagogia da moralidade:** a ordem civilizatória imperial. 2014. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 10 jun. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293–303, 2008a.

CURY. A educação com o desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY. **A educação e a nova ordem constitucional.** São Paulo: Cortez, 1996.

CURY. Sistema nacional de educação: desafios para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187–1209, set./dez. 2008b.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbete Alfabetização Solidária.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>>. Acesso em 11 jul. 2025.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira:** educação brasileira numa década de incerteza (1990–2000): avanços e retrocessos. São Paulo: Cte Editora, 2005. (Série políticas públicas).

PÉREZ GÓMEZ, Antonio. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar através das Leis nº 4.024/61 e 5.692/71. In: __ SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 133-156.

SAVIANI. **Política educacional brasileira:** limites e perspectivas. Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007. Recebido em 6/10/2007 e aceito para publicação em 19/3/2008.