ReGeo ISSN: 2177-3246

MAPEAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE, ALFABETIZAÇÃO E INCLUSÃO DE 1996 A 2025

MAPPING OF PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING, LITERACY, AND INCLUSION FROM 1996 TO 2025

MAPEO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE, ALFABETIZACIÓN E INCLUSIÓN DE 1996 A 2025

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-154

Data de submissão: 26/06/2026 **Data de publicação:** 10/08/2026

Josefa Lustosa Lobato e Silva
Mestre em Educação
Instituição: Universidade Católica de Brasília
Orcid: https://orcid.org/0009-0002-4451-7020
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3170919627341283

Thaynara Olinda de França
Mestranda em Educação
Instituição: Universidade Católica de Brasília
Orcid: https://orcid.org/0009-0004-1407-2176
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5706133640590616

Vasti Ribeiro de Sousa Soares
Doutoranda em Educação
Instituição: Universidade Católica de Brasília
E-mail: vastiribeiro50h@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4296-0224
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5678211752770220

Valdivina Alves Ferreira
Doutora em Educação
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO)
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2306-7465
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4825111570999096

RESUMO

Este artigo tem como objetivo o mapeamento das políticas públicas educacionais para a formação docente, alfabetização e inclusão no período de 1996 a 2025, visando colaborar com estudos e pesquisas sobre as políticas públicas recorrentes. Guiou-se pelos objetivos específicos de: mapear as políticas públicas dessa temática — ações, projetos e programas — e analisar, dentro de cada política, aquelas que perduram e avançaram até os dias atuais. A metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica e na análise de conteúdo, conforme Koche (2011), Gil (2002), Bardin (2016) e Luck e André (1986). Os resultados apontam avanços na valorização e formação docente e na elevação dos índices de alfabetização, que cresceram de 36% em 2021 para 59,2% em 2024, segundo dados do SAEB e do Indicador Criança Alfabetizada. Contudo, persistem desigualdades regionais e lacunas na efetivação das políticas de inclusão, especialmente no atendimento a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Conclui-se que, embora as políticas públicas tenham contribuído para o

fortalecimento da educação básica, ainda são necessários investimentos contínuos e ações integradas que garantam equidade e qualidade para todos os educandos.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação Docente. Alfabetização. Inclusão.

ABSTRACT
This article aims to map public educational policies for teacher training, literacy, and inclusion from 1996 to 2025, aiming to contribute to studies and research on recurring public policies. It was guided by the specific objectives of: mapping public policies on this theme—actions, projects, and programs—and analyzing, within each policy, those that have endured and progressed to the present day. The methodology was based on bibliographic research and content analysis, according to Koche (2011), Gil (2002), Bardin (2016), and Luck and André (1986). The results indicate progress in the appreciation and training of teachers and in the increase in literacy rates, which grew from 36% in 2021 to 59.2% in 2024, according to data from SAEB and the Literate Child Indicator. However, regional inequalities and gaps in the implementation of inclusion policies persist, especially in serving students with high abilities/giftedness. It is concluded that, although public policies have contributed to strengthening basic education, continuous investments and integrated actions are still needed to guarantee equity and quality for all students.

Keywords: Public Policies. Teacher Training. Literacy. Inclusion.

RESUMEN
Este artículo tiene como objetivo mapear las políticas educativas públicas para la formación docente, alfabetización e inclusión del período de 1996 a 2025, con el fin de contribuir a los estudios e investigaciones sobre políticas públicas recurrentes. Se guió por objetivos específicos de: mapear las políticas públicas sobre este tema — acciones, proyectos y programas — y analizar, dentro de cada política, aquellas que han perdurado y avanzado hasta la actualidad. La metodología se basó en investigación bibliográfica y análisis de contenido, según Koche (2011), Gil (2002), Bardin (2016) y Luck y André (1986). Los resultados indican avances en la valorización y capacitación de docentes y en el aumento de las tasas de alfabetización, que crecieron del 36% en 2021 al 59,2% en 2024, según datos del SAEB e Indicador Niño Alfabetizado. Sin embargo, persisten desigualdades regionales y brechas en la implementación de políticas de inclusión, especialmente en la atención a estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación. Se concluye que, aunque las políticas públicas han contribuido a fortalecer la educación básica, aún se necesitan inversiones continuas y acciones integradas que garanticen equidad y calidad para todos los estudiantes.

Palabras clave: Políticas Públicas. Formación Docente. Alfabetización. Inclusión.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mapear e elencar as políticas públicas voltadas para formação docente, alfabetização e inclusão na Educação Básica (EB) de 1996 a 2025, e como objetivos específicos: mapear as políticas públicas desta temática, tais como ações, projetos e programas; analisar dentro de cada política aquelas que perduram e avançaram dentro deste período até os dias atuais. Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa em Política, Gestão, Financiamento e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas: Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tratam sobre o estudo de políticas públicas educacionais.

A expressividade que emana na década de 1990 em relação à fomentação das políticas públicas para educação, até os dias atuais, tem gerado inúmeras discussões no campo político, social e econômico, no sentido de estabelecer a qualidade para educação nacional. No entanto, mesmo com todos os programas educacionais, elaborados para fins de qualidade na educação brasileira, percebe-se que ainda há problemas na equidade e aplicabilidade destas políticas em diversas situações no âmbito da formação docente na educação básica (EB), alfabetização e inclusão.

Para compreender e apreender melhor sobre esta problemática, foi realizada uma busca de diversos artigos, na plataforma IBICT entre os anos de 1990 - 2025 e de marcos legais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 93/94 de 20 de dezembro de 1996 mais precisamente nos artigos: 03 e 32 que tratam sobre o desenvolvimento do educando, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e os artigos 61 – 63,que corroboram com a formação docente, afirmando ser um direito garantido por esta lei.

Esse marco legal, juntamente com outras normativas complementares, orienta as políticas públicas voltadas à inclusão e ao reconhecimento das especificidades desse público no contexto escolar LDB (Lei nº 9.394/96): reconhece o direito à educação especializada para alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo AH/SD- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): prevê o AEE para alunos com AH/SD, mas não detalha orientações específicas para a alfabetização desse grupo.-BNCC (2017): apesar de tratar da diversidade, não contempla com profundidade as necessidades específicas de crianças com AH/SD, sobretudo nas fases iniciais da alfabetização.

No campo legislativo, destaca-se ainda o Projeto de Lei nº 392/2019, atualmente em tramitação, que propõe a fixação de sete anos como limite etário para a alfabetização plena. Tal proposta visa

fortalecer o controle social sobre as políticas educacionais e conferir maior concretude ao direito à alfabetização de crianças.

A pesquisa do que trata o artigo é de abordagem qualitativa (Gatti, 2004) e documental (Luck e André, 1986). Com análise de conteúdo (Bardin, 2016) de documentos e leis. Nesse sentido, utilizaram-se documentos oficiais dos sites da internet como LDB, BNCC, CF/88 e outros. A análise de conteúdo partiu dos temas relacionados à pesquisa, recorrendo a diferentes fontes teóricas apresentadas no corpus do artigo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do professor teve um salto qualitativo a partir do que garante o art.87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 93/94 de 1996, que determina § 1º, ao fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados ao nível superior ou formados por treinamento em serviço. A partir de então, a União, os Estados e Municípios passariam a ser garantidores dessa formação, por meio da Lei n.º 9.424 de dezembro de 1996, que se refere ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e à Valorização do Magistério – FUNDEF. Neste fundo prevê-se 60% para remuneração dos professores e para formação dos leigos e os 40% seriam dedicados à manutenção da educação. A partir do FUNDEF, as intenções de qualidade começaram a se concretizar. Conforme Gatti *et al.* (2011) essa valorização para o setor público, é entendida não somente como uma digna renumeração, mas também por outros aspectos relacionados a boas condições de trabalho, visto que a qualidade da educação perpassa por um conjunto de investimentos.

Com a aprovação dessas leis, foi necessário estabelecer diretrizes para nortear esses recursos, entrando em vigor o Decreto n.º 3.276/1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que "dispôs sobre a formação ao nível superior de professores para atuar na educação básica". Este mesmo órgão é o que determinaria as novas diretrizes. Somente no Parecer CNE/CEB n.º 1/1999, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docente da Educação: Infantil e dos anos iniciais do EF, ao nível médio na modalidade normal.

Em 1998, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica (PCNs), um documento para nortear a reorientação curricular do sistema de educação brasileira, com foco numa educação para cidadania, com ofertas de vagas, mas com um ensino de qualidade. Segundo este documento, as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social; dessa forma, a educação está baseada

nos quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser. (BRASIL, 1998).

Com intuito de oferecer uma educação de qualidade em todas as modalidades de ensino, por meio da Lei n.º 010.172, de junho de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Definiu-se o PNE (2014-2024) com as diretrizes e metas a serem alcançadas no período de dez anos a partir de sua vigência. Neste plano se encontram 20 Metas nas quais quatro delas são voltadas à formação e valorização do profissional da educação. Essas diretrizes são frutos também do art.87§ 1º da LDB, que dispõe as diretrizes para implementação de políticas públicas para o avanço científico e tecnológico do país.

Conforme esta lei, a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação e somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. “Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.” (BRASIL, da Lei n.º 010.172, de junho de 2001). “A formação do professor necessita mais do que um currículo preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula” (WEISZ, 2000, p. 118)

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS DE 1996 A 2025

No campo da alfabetização, as políticas públicas implementadas desde a LDBEN de 1996 tiveram como objetivo garantir o direito de todas as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares. Destacam-se iniciativas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no Ceará, que serviu de inspiração para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012. Ambos estruturaram-se na formação continuada de professores, no acompanhamento pedagógico e na definição de metas claras para assegurar a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Frente aos retrocessos educacionais causados pela pandemia de COVID-19, o governo federal lançou, em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Essa nova política pública visa promover a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental e recuperar as aprendizagens perdidas nos anos iniciais. O programa resgata os princípios do PNAIC, mas antecipa a meta de alfabetização plena, reforçando o regime de colaboração federativa e promovendo ações específicas de formação docente, monitoramento e avaliação da aprendizagem.

Com relação aos aspectos legislativos, destaca-se ainda o Projeto de Lei nº 392/2019, atualmente em tramitação, que propõe a fixação de sete anos como limite etário para a alfabetização plena. Tal proposta visa fortalecer o controle social sobre as políticas educacionais e conferir maior concretude ao direito à alfabetização.

Além dessas iniciativas, outras ações complementares têm contribuído para a política de alfabetização. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vigente desde 1997, garante o fornecimento de livros e materiais pedagógicos às escolas públicas, desempenhando papel estratégico no ensino da leitura e da escrita. Já o programa Brasil Carinhoso, criado em 2012, ampliou o acesso à Educação Infantil, reforçando a importância das creches e pré-escolas na formação integral da criança e, consequentemente, no processo de alfabetização.

Contudo, apesar dos avanços normativos e programáticos, persistem desafios expressivos. As desigualdades regionais, a limitada oferta de formação continuada em áreas remotas, a escassez de materiais didáticos adequados e as deficiências na infraestrutura escolar comprometem a efetividade das políticas implementadas. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) evidenciam disparidades acentuadas entre estados e municípios em relação à proficiência em leitura e escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2022).

Portanto, a trajetória das políticas públicas de alfabetização de crianças no Brasil desde a LDB de 1996 revela um esforço contínuo do Estado em ampliar o acesso, garantir a permanência e assegurar a aprendizagem das crianças nos anos iniciais da educação básica. Os avanços alcançados são relevantes, especialmente no que se refere aos marcos legais, ao financiamento público e à articulação entre os entes federativos. No entanto, os desafios estruturais, pedagógicos e sociais ainda impõem barreiras à universalização da alfabetização plena e de qualidade, exigindo o fortalecimento das políticas existentes, a ampliação dos investimentos e a continuidade do compromisso político com o direito à educação para todos.

Com base na análise dos dados apresentados, observa-se que, embora o Brasil tenha avançado significativamente na formulação de políticas públicas voltadas à alfabetização, os efeitos da pandemia expuseram fragilidades históricas do sistema educacional, especialmente no que se refere à equidade no acesso e na qualidade da aprendizagem. A criação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o fortalecimento do regime de colaboração federativa e a retomada de programas estratégicos sinalizam uma tentativa de resposta coordenada aos impactos da crise sanitária.

Entretanto, os indicadores de proficiência em leitura e escrita, como os do SAEB, demonstram que a desigualdade regional e as lacunas estruturais ainda comprometem a efetividade dessas ações. Diante disso, a superação dos entraves identificados exige a consolidação de uma política de

alfabetização que seja não apenas normativa e programática, mas também territorializada, sustentável e comprometida com a garantia do direito à aprendizagem para todas as crianças brasileiras.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao analisar o arcabouço normativo que fundamenta a educação inclusiva no Brasil, observa-se um avanço significativo na garantia legal do direito à educação para todos, especialmente com a LDB (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Contudo, quando se observa o recorte das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), as políticas educacionais ainda carecem de orientações pedagógicas específicas, sobretudo no que tange ao processo de alfabetização. Essa ausência de detalhamento, evidenciada também na BNCC (2017) e na Política Nacional de Alfabetização (2019), reforça a distância entre os princípios legais da equidade e sua efetivação prática. Para demonstrar essas lacunas e sobreposições de maneira sintética, apresenta-se a seguir uma tabela comparativa com os principais marcos legais e suas implicações para o atendimento aos estudantes com AH/SD.

Figura 1. Políticas e diretrizes nacionais voltadas às Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Política / Documento	Ano	Aspectos Principais sobre Inclusão e AH/SD	Lacunas em Relação à Alfabetização
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394	1996	Garante o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) a alunos com necessidades educacionais específicas, incluindo os com AH/SD.	Não apresenta diretrizes metodológicas voltadas à alfabetização desse público.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008	Estabelece princípios de inclusão e o direito ao AEE, reconhecendo alunos com AH/SD como público-alvo da Educação Especial.	Não define estratégias ou práticas pedagógicas específicas para o processo de alfabetização.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Valoriza a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.	Não contempla de forma explícita as necessidades cognitivas dos alunos com AH/SD nas etapas iniciais de alfabetização.
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	2019	Propõe fundamentos baseados em evidências científicas para o ensino da leitura e da escrita.	Não menciona as especificidades dos alunos com AH/SD, mantendo-os invisíveis nas ações de alfabetização.

Fonte: Elaborada pelos autores

É fundamental destacar que a legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96), estabelece o direito ao atendimento educacional especializado para estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo aqueles com Altas

Habilidades/Superdotação. Esse marco legal, juntamente com outras normativas complementares, orienta as políticas públicas voltadas à inclusão e ao reconhecimento das especificidades desse público no contexto escolar. A LDB (Lei nº 9.394/96): reconhece o direito à educação especializada para alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo AH/SD. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): prevê o AEE para alunos com AH/SD, mas não detalha orientações específicas para a alfabetização desse grupo. BNCC (2017): apesar de tratar da diversidade, não contempla com profundidade as necessidades específicas de crianças com AH/SD, sobretudo nas fases iniciais da alfabetização.

A PNA (Política Nacional de Alfabetização – 2019): embora tenha foco na alfabetização, não menciona de forma objetiva as demandas de estudantes com AH/SD, o que evidencia uma invisibilidade dessas crianças no debate. Como é possível de se verificar, há leis que legitimam a educação inclusiva e amparam os direitos das pessoas divergentes. (Singer, 2017; Hashizume e Alves, 2022; Araújo, Silva e Zanon, 2023; Hashizume e Alves, 2022). Leis não faltam como garantia para o acesso à educação. No entanto, ainda há muito o que se fazer no que se refere à permanência dos estudantes e, com sucesso, no processo de ensino e aprendizagem.

As políticas educacionais tendem a generalizar a inclusão, sem apresentar recortes claros que orientem a prática pedagógica para públicos como os estudantes com AH/SD. Isso compromete o direito à aprendizagem significativa, especialmente no momento da alfabetização, fase crítica do desenvolvimento linguístico e cognitivo. Há uma discrepância entre os princípios legais da equidade e sua efetivação prática, deixando professores e escolas sem suporte claro para atender adequadamente esse público. Apesar da existência de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, há uma lacuna importante quanto à especificidade do processo de alfabetização para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

3 METODOLOGIA

A abordagem qualitativa na pesquisa em educação, conforme Merriam (1998), “envolve a obtenção de dados descritivos na perspectiva da investigação crítica ou interpretativa e estuda as relações humanas nos mais diversos ambientes, [...]” Diante do exposto, é descrever a situação e a realidade pesquisada, com total veracidade, “descrever a realidade com exata fidedignidade” (Minayo, 2009)

Os dados bibliográficos foram coletados a partir das bases publicadas pelo IBICT e pelo Scielo. Considerando as variáveis sobre as políticas públicas educacionais, atuantes entre os períodos de 1996 e 2025. A base de dados do IBICT é formada por teses e dissertações publicadas, age como um

repositório de trabalhos científicos, já a Scielo é um site oficial e público, onde são publicados artigos e trabalhos sobre áreas diversas. Tanto no IBICT como no Scielo foram pesquisadas legislação e as políticas públicas, para atender ao objetivo do trabalho, referente aos anos de 1996 a 2025. Apesar de que, nessas plataformas possuam filtros, as autoras deste artigo se respaldaram apenas nas políticas públicas educacionais, para formação docente, alfabetização e inclusão.

Realizou-se a pesquisa documental, que, para Marconi e Lakatos (2003, p.174) "[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias". Sobre isso: "leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos escolares." (Luck e André, 1986, p.38). Nesse artigo usamos fontes primárias e fontes estatísticas como dados do INEP, CENSO e IBGE.

Para interpretação dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), a análise do conteúdo "é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação". (Bardin, 1977, p.19). As análises dos dados deste artigo estão direcionadas e sistematizadas em um método descritivo das informações publicadas.

3.1 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados desta análise buscam compreender-se em três eixos de discussão sobre: a formação docente, políticas públicas de alfabetização para crianças de 1996 a 2025, alfabetização na educação especial.

3.1.1 Formação docente

A formação docente é fundamental para o engajamento de uma educação de qualidade. Sobre esta abordagem Duarte (2006, p.18) na teoria Vigotskyana o professor tem a responsabilidade de transmitir a criança o legado cultural e histórico de uma sociedade, "o conhecimento é social e criado na interação" o autor ao afirmar que:"a ambiguidade que atravessa a questão escolar hoje é marcada por essa situação social", faz uma analogia da divisão de classes no tempo da burguesia, na qual a escola era imposta a tarefa de formar cidadãos com nível elevado de conhecimento. Diante disso, este artigo apresenta alguns dados do Instituto Nacional de pesquisas-INEP, mostrando a realidade da formação docente no Brasil. Conforme a tabela.2.

Ano	Total de Prof. na Educação Básica	Percentual com Nível Superior*
2022	2,300,000	86,6% (anos iniciais)
2023	2,354,194	87,3% (anos iniciais)
2024	2,367,777	Percentual geral não divulgado

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Resultados do

Os dados apresentados na tabela 2 revelam que, entre 2022 e 2023, o percentual de professores da Educação Básica com nível superior passou de 86,6% para 87,3%, segundo o INEP. Embora esse aumento represente um avanço, o crescimento de apenas 0,7% em um ano demonstra que o progresso é marginal e insuficiente diante das metas estabelecidas pelas políticas nacionais de valorização docente. Essa variação modesta suscita reflexões sobre a efetividade, permanência e qualidade das políticas públicas voltadas à formação de professores, que têm se concentrado mais na expansão numérica do acesso aos cursos de licenciatura do que na consolidação de processos formativos consistentes e transformadores.

O avanço quantitativo precisa ser compreendido à luz da qualidade da formação, um aspecto frequentemente negligenciado nas avaliações oficiais. Gatti *et al.* (2011) já advertiam que a ampliação de vagas e programas, embora importante, não garante a efetividade formativa nem o desenvolvimento de competências pedagógicas sólidas. Programas como o Parfor, o Pibid e a Residência Pedagógica contribuíram para ampliar o número de docentes com titulação superior, mas enfrentam fragilidades relacionadas à continuidade das ações, à articulação entre teoria e prática e à falta de acompanhamento sistemático de resultados.

Verifica-se que a política de formação docente no Brasil ainda se caracteriza por ações fragmentadas e descontínuas, frequentemente atreladas a iniciativas governamentais de curto prazo. Conforme destaca Nóvoa (2009), a formação de professores não deve ser entendida apenas como a obtenção de um diploma, mas como um processo contínuo de construção de saberes, identidades e práticas profissionais no exercício da docência. No entanto, a ausência de uma política de Estado permanente voltada à formação e à valorização profissional compromete a consolidação dessa cultura de desenvolvimento docente contínuo, essencial para o fortalecimento da qualidade do ensino.

3.1.2 Políticas públicas de alfabetização para crianças de 1996 a 2025.

A trajetória das políticas públicas de alfabetização infantil no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), evidencia um esforço contínuo do Estado em garantir o direito à aprendizagem e à alfabetização na idade adequada. Ao longo desse período, diferentes programas e iniciativas foram implementados com o intuito de

enfrentar o desafio histórico do analfabetismo e reduzir as desigualdades educacionais entre as regiões do país. Entre as principais ações destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) — referência do Ceará — e, mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), que retoma e aprimora os princípios dessas políticas sob uma nova perspectiva de colaboração federativa. O quadro a seguir demonstra esses resultados com base em dados oficiais do SAEB e do Indicador Criança Alfabetizada.

Quadro 1. Percentual de Crianças Alfabetizadas na Idade Certa (2021-2024)

Ano	Percentual de Crianças Alfabetizadas (%)	Fonte
2021	36,0	SAEB (2021)
2022	-	Sem dados divulgados
2023	49,3	SAEB (2023)
2024	59,2	Indicador Criança Alfabetizada (2024)

Fonte: INEP - Elaborado a partir de dados do SAEB (2021, 2023) e do Indicador Criança Alfabetizada (2024).

Os dados evidenciam uma evolução significativa nos índices de alfabetização na idade certa no Brasil entre 2021 e 2024. Em 2021, apenas 36% das crianças estavam alfabetizadas, segundo o Saeb. Já em 2023, esse percentual alcançou 49,3%, representando um avanço expressivo. O crescimento se consolidou em 2024, quando o Indicador Criança Alfabetizada apontou que 59,2% das crianças atingiram o nível esperado, confirmando uma tendência de melhora nos resultados, embora ainda distante da universalização da alfabetização plena. Esses avanços refletem, em parte, os esforços das políticas públicas implementadas após a pandemia de COVID-19, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023)**,** que buscou fortalecer a formação docente, o regime de colaboração entre os entes federativos e o monitoramento das aprendizagens.

Contudo, a análise dos indicadores também revela que o progresso permanece desigual entre as regiões do país, sendo mais expressivo em redes que possuem acompanhamento pedagógico sistemático e maior investimento em formação continuada. Tais disparidades evidenciam que o crescimento percentual, embora positivo, não é suficiente para assegurar a equidade educacional nem a qualidade da alfabetização oferecida. Assim, torna-se fundamental que os resultados quantitativos sejam acompanhados de ações que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem, garantindo que o avanço nos números se traduza em efetiva consolidação de competências de leitura e escrita em todas as redes e contextos escolares.

3.1.3 Alfabetização na Educação Especial

A análise das políticas públicas de alfabetização voltadas à Educação Especial revela que, embora o arcabouço legal brasileiro assegure o direito à educação inclusiva, ainda há uma lacuna expressiva quanto à efetividade dessas políticas na prática escolar. A LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) reconhecem a diversidade e o direito de todos à aprendizagem, mas carecem de diretrizes específicas que orientem o processo de alfabetização de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A ausência de políticas formativas e de instrumentos pedagógicos adaptados compromete o desenvolvimento pleno desses alunos, especialmente durante a alfabetização, fase essencial para a consolidação da linguagem e da autonomia intelectual. Conforme apontam Mantoan (2003) e Hashizume e Alves (2022), a inclusão escolar exige mais do que o acesso: requer práticas pedagógicas diferenciadas, currículo flexível e formação docente especializada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas educacionais entre 1996 e 2025 evidencia avanços relevantes no campo da formação de professores, especialmente no que se refere à ampliação do acesso à formação superior e à criação de programas voltados à valorização do magistério. Iniciativas como o Parfor, o Pibid e a Residência Pedagógica contribuíram para qualificar a prática docente e fortalecer a articulação entre universidades e escolas de educação básica. No entanto, tais ações ainda se mostram fragmentadas e de curta duração, o que compromete a consolidação de uma política permanente de Estado voltada ao desenvolvimento profissional contínuo e à melhoria efetiva da qualidade do ensino. A valorização docente deve ultrapassar a dimensão quantitativa da formação e priorizar a construção de saberes críticos, contextualizados e coerentes com os desafios da escola pública brasileira.

No que tange às políticas públicas de alfabetização, o período analisado revela um percurso marcado por avanços legais e programáticos, materializados em ações como o PNAIC e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Tais iniciativas demonstram o empenho do Estado em assegurar a alfabetização na idade adequada, alinhando-se às diretrizes da LDB, às metas do PNE e à BNCC. Experiências exitosas, como o PAIC no Ceará, também se destacam como referências de gestão e acompanhamento pedagógico. Entretanto, as desigualdades regionais, a insuficiência de investimentos e os efeitos da pandemia de COVID-19 ainda comprometem a efetividade dessas políticas. O desafio atual consiste em fortalecer o regime de colaboração entre União, estados e

municípios e em ampliar as ações que integrem alfabetização e letramento, garantindo equidade e qualidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças brasileiras.

Quanto à inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas, constata-se que, embora a legislação brasileira reconheça o direito à educação inclusiva, persistem lacunas significativas no atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, sobretudo no campo da alfabetização. A ausência de diretrizes pedagógicas claras e de recursos adequados evidencia a distância entre o que está previsto nas normativas e a realidade das escolas. Diante disso, torna-se imprescindível a elaboração de políticas públicas mais direcionadas, que aliem formação docente especializada, práticas pedagógicas inclusivas e estratégias desafiadoras, capazes de assegurar a todos os estudantes uma alfabetização significativa, equitativa e coerente com suas potencialidades e necessidades de aprendizagem.

Por fim, a análise das políticas públicas educacionais entre 1996 e 2025 evidencia avanços relevantes, mas também desafios persistentes na formação docente, alfabetização e inclusão. Embora programas como o PNAIC, o PAIC e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tenham contribuído para elevar os índices de aprendizagem e valorizar o magistério, ainda faltam políticas de formação contínua e de longo prazo que consolidem práticas pedagógicas de qualidade. Além disso, é necessário fortalecer o regime de colaboração entre os entes federativos, investir na equidade regional e ampliar ações voltadas à alfabetização inclusiva, com atenção especial aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Assim, recomenda-se que as políticas públicas sejam integradas, permanentes e baseadas em evidências, de modo a garantir uma educação mais justa, efetiva e coerente com as necessidades do contexto escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. DA.; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, p. e 247367, 2023.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: Tradução, Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições-70, 3ª reimpressão da 1ª edição,2016.

BRASIL, 1997. Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN31997.pdf >Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL, 2001. Lei nº. 10.172/ de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL, 2002. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL, 2007. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL, 2009. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL, ANPED 2018. A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018. Brasília–DF, 2018. Disponível em:http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf> Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL, INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do SAEB 2021. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. 2013. CAPES. MEC. Edital nº 019/2013. Programa Prodocência. Brasília, DF, 2013. Disponível em:https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_019_2013_Prodocencia.pdf .> Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 jul. 2025.> Acesso em: 20 de Ago. de 2025.

BRASIL. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/compromisso-crianca-alfabetizada. >Acesso em: 4 jul. 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. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a LDB para incluir a alfabetização plena como objetivo da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 set.2025

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização – PNA. Brasília: MEC, 2019.

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

BRASIL.2016. Lei n.º 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 set.2025

CAPES. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 16 set.2025

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: fundamentos da política educacional brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea)

CÁRITAS BRASILEIRA. FUNDEB e a valorização da educação básica. Brasília: CNBB, 2018.

DUARTE, N. Vigotski e o Aprender a Aprender: Criticas ás Apropriações e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 4.Ed, São

FERREIRA, N.; PICKERING, M. *Políticas públicas de alfabetização no Brasil: avanços e limites do PNAIC*. Curitiba: Appris, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S., & André, M. E. D. de A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: Unesco.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HASHIZUME, Cláudia; ALVES, Célia. Educação inclusiva e políticas públicas: desafios contemporâneos. Curitiba: [Editora], 2022.

KÖCHE, J. C. Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da Ciência e Iniciação à Pesquisa. 5ª ed. Petrópolis, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Democracia e educação: uma pedagogia do compromisso. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e alfabetização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: uma história de sua política e política de sua história. São Paulo: Mercado de Letras, 2020.

RENZULLI, Joseph S. Giftedness and talent: reexamining a redefinition. Gifted Child Quarterly, v. 23, n. 1, p. 11-15, 1978. (traduções e interpretações em língua portuguesa aparecem em artigos e livros diversos.) Neoliberais Paulo:Campinas,2006.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento: as muitas facetas. Revista Pátio – Revista Pedagógica, Porto Alegre: Artmed, ano VIII, n. 22, p. 6–11, jul./set. 2004.

STERNBERG, Robert J. Inteligência bem-sucedida. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

VIRGOLIM, Ana Maria. Altas habilidades/superdotação: identificando talentos e promovendo potencialidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WEISZ, T.; SANCHES, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Ática,Palavra de Professor, 2000.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia de pesquisa 2. ed. reimp.–Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. p. 134