

FORMAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: o CNCA em questão¹

Sidmar da Silva Oliveira

Universidade do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-4914-6647>

Luiz Paulo Almeida Neiva

Universidade do Estado da Bahia
<https://orcid.org/0009-0002-2501-804X>

RESUMO:

O objetivo desta pesquisa é discutir as implicações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada para alfabetização em uma escola pública de Monte Santo, Bahia. Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, realizado com base na netnografia. A análise crítica realizada na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e a escuta a quatro colaboradoras – uma gestora escolar, duas professoras e um coordenador, visam responder a esta questão: quais as implicações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada à alfabetização em uma escola pública de Monte Santo, Bahia? O estudo, embasado nas discussões sobre alfabetização, formação continuada e políticas educacionais, evidencia que o curso disponível na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada não atende aos anseios formativos das professoras, a alfabetização ainda é reduzida a aquisição da leitura e da escrita e a descontinuidade dos programas educacionais provoca tensão e descrédito aos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Alfabetização. Política educacionais. CNCA.

CONTINUING TRAINING, LITERACY AND EDUCATIONAL POLICIES: the CNCA in question

ABSTRACT

The objective of this research is to discuss the implications of the National Literacy Child Commitment for literacy in a public school in Monte Santo, Bahia. This is an exploratory study, with a qualitative approach, carried out based on netnography. The critical analysis carried out on the Literate Child National Commitment Platform and listening to four collaborators – a school manager, two teachers and a coordinator, aim to answer this question: what are the implications of the Literate Child National Commitment to literacy in a public school in Monte Santo, Bahia? The study, based on discussions about literacy, continued training and educational policies, shows that the course available on the Literacy Child National Commitment Platform does not meet the teachers' training desires, literacy is still reduced, the acquisition of reading and writing and the discontinuity of educational programs causes tension and discredit to teachers.

Keywords: Continuing training. Literacy. Educational policy. CNCA.

¹ Recorte do estudo de doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o parecer nº 5.401.708 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 57941522.7.0000.0057.

FORMACIÓN CONTINUA, ALFABETIZACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: el CNCA en cuestión

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es discutir las implicaciones del Compromiso Nacional de Alfabetización Infantil para la alfabetización en una escuela pública de Monte Santo, Bahía. Se trata de un estudio exploratorio, con enfoque cualitativo, realizado con base en la netnografía. El análisis crítico realizado en la Plataforma Compromiso Nacional del Niño Alfabetizado y escuchando a cuatro colaboradores – un director de escuela, dos docentes y un coordinador – pretende responder a esta pregunta: cuáles son las implicaciones del Compromiso Nacional del Niño Alfabetizado para la alfabetización en una escuela pública de Monte Santo, Bahía? El estudio, basado en debates sobre alfabetización, formación continua y políticas educativas, muestra que el curso disponible en la Plataforma Compromiso Nacional Alfabetización Infantil no responde a los deseos de formación de los docentes, la alfabetización sigue siendo reducida, la adquisición de la lectoescritura y la discontinuidad de los programas educativos provoca tensión y descrédito a los docentes.

Palabras-clave: Formación continua. Alfabetismo. Política educativa. CNCA.

1 NOTAS PREAMBULARES: ENTRE CONTEXTO, OBJETO E OBJETIVOS

Este texto resulta de um estudo de doutoramento, em curso, realizado no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O objetivo é discutir as implicações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) para alfabetização em uma escola pública de Monte Santo, Bahia. As reflexões mobilizadas derivam da urgência de problematizar um programa educacional do governo federal na arena escolar, considerando que a formação continuada e as políticas educacionais são processos contínuos e construções sociais que reverberam no cotidiano escolar.

Formação continuada e políticas educacionais são temáticas estudadas e discutidas no contexto educacional contemporâneo. Vários são os programas educacionais que têm a formação continuada de professores como diretriz fundante para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem na educação básica, mas é necessário compreender o que desses programas reverbera na arena escolar. Ao tratar de melhorias necessárias para a promoção de uma educação relevante, pertinente e equitativa, tal como defende as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), é necessário repensar as políticas públicas educacionais relacionadas à formação e à educação como movimento contínuo.

Concordamos com Souza (2006), quando afirma que uma política pública educacional, apesar de objetivar resultados a curto prazo, é uma política de longo prazo que não se limita a leis e regras. Diante disso, entendemos que uma política

educacional é uma ação intencional que envolve atores e níveis de decisão e implementação do Estado, no campo da educação, para intervir nos processos educativos e formativos. É uma construção político-social que influencia e mobiliza as redes de ensino, as instituições educacionais e toda a sociedade em operações de tensão, disputas, contextos, ideologias e poder.

Decerto, há diferenças conceituais entre política educacional e programa educacional: as políticas educacionais, como construção social do Estado, têm continuidade; os programas educacionais, como ações de governo, são interrompidos em decorrência da renovação dos governantes. Na alfabetização os programas são necessários, mas são as políticas públicas que garantem a efetivação, a continuidade e a avaliação das ações em *continuum*. Fato é que, seja em uma política, seja em programa educacional, “uma maior efetividade é atingida quando se é capaz de envolver os professores no processo decisório” (Maguire; Ball, 2011).

Sob essa perspectiva, ouvir os professores sobre seus anseios e demandas formativas é um caminho a perseguir para subverter as ações e os programas verticalizados de educação e de formação continuada. Essa concepção precisa ser pavimentada nas redes e escolas, pois “A questão é que a reforma é para ser decretada, negociada e controlada pelos professores e não apenas ou imposta a eles” (Maguire; Ball, 2011, p. 182-183). As políticas educacionais que apresentam soluções genéricas para questões complexas e situadas precisam ser estudadas e problematizadas pelo corpo docente na arena escolar, visando abrir fissuras para transformar as prescrições em proposições e os discursos teóricos em práticas contextuais.

No cenário nacional, diversos são os programas educacionais que reivindicam estudo e discussão no cotidiano escolar, visando contextualizar as diretrizes, objetivos e estratégias de implementação. Um desses programas é o CNCA, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. De acordo com o art. 5º, desse dispositivo legal pátrio, são objetivos centrais do compromisso:

I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e

II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental,

prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023, p. 2).

A alfabetização é o foco central do programa cujas estratégias de implementação serão agenciadas por meio de políticas, programas e ações integradas em cinco eixos: governança e gestão da política de alfabetização; formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; sistemas de avaliação; e, reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023). A efetivação desses eixos se torna um desafio sociopolítico e sociocultural na medida em que cada rede de ensino vivencia especificidades singulares.

A partir desses eixos, o CNCA tem como objetivo garantir o direito à alfabetização das crianças do país até o final do 2º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais e focaliza na recuperação e recomposição das aprendizagens das crianças do ciclo complementar (3º, 4º e 5º anos), afetadas educacionalmente durante a pandemia. Dentre os princípios estabelecidos, de acordo com Brasil (2023), a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas e promoção da equidade educacional, respeitados aspectos regionais, bem como a colaboração entre os entes federados, com formas de cooperação entre estados e municípios, ocupam lugar de destaque do compromisso.

Instituído nacionalmente em 2023, o CNCA ganha corpo e forma na rede municipal de ensino de Monte Santo, Bahia, em 2024, quando são realizadas as avaliações formativas² em todas as turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais. A partir dos resultados das avaliações, notadamente da avaliação contínua da aprendizagem – Ciclo I, a rede de ensino foi provocada a refletir e a discutir sobre as diretrizes do compromisso, especialmente sobre “a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas” (Brasil, 2023, p. 2). Os resultados das avaliações passaram a subsidiar as discussões educacionais com os dirigentes escolares, diretores, coordenadores e professores da rede municipal de ensino monte-santense.

² Aplicação das avaliações contínuas da aprendizagem: Ciclo I, março; Ciclo II, julho; e, Ciclo III, outubro.

Este primeiro ciclo do compromisso, que compreende o ano letivo de 2024, teve como foco a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, com ênfase em fluência na leitura. Para enfatizar esse tema, há um curso, com carga horária de 40 horas, disponível na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada³, com a finalidade de capacitar o profissional para aplicar a avaliação de fluência em leitura, interpretar e utilizar os resultados para subsidiar novas práticas pedagógicas.

A particularidade deste estudo foi a de construir dados empíricos exploratórios capazes de fornecer elementos contextuais expressivos para responder a esta problemática: quais as implicações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada à alfabetização, no Ensino Fundamental – anos iniciais, em uma escola pública de Monte Santo/BA? A tessitura desse processo traz à discussão a formação continuada de professores e as ações do CNCA, no âmbito da alfabetização, tendo em vistas que formação continuada e políticas educacionais são aspectos centrais à promoção de uma educação pautada em quatro enfoques contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais; e, contextos externos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38). Essas dimensões não são contempladas em políticas educativas verticais, pensadas e disseminadas a partir dos gabinetes gestores para todo o país.

As políticas educacionais verticais, disseminadas em todo o território nacional, como é o caso do CNCA, nem sempre conseguem vincular-se às especificidades dos cotidianos escolares, pois não partem das demandas formativas dos sujeitos e não apresentam conexão com a realidade sociocultural, política e econômica; desconsideram as desigualdades internas aos sistemas de ensino e buscam alcançar metas quantitativas descontextualizadas. A respeito disso, Libâneo (2018, p. 72) argumenta, com razão:

O estabelecimento de metas quantitativas e a apuração de resultados é um mecanismo de regulação do sistema escolar cujo objetivo real é a responsabilização das escolas e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos nas provas de avaliação externas, descarregando a responsabilidade dos problemas da educação e do ensino à escola e aos professores.

Um dos problemas concernentes às políticas educacionais é que, na maioria das vezes, são elaboradas em outras arenas discursivas (Ball, 2011),

³ Ambiente digital que pode ser acessado em <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net>. O foco da plataforma é apoiar as redes, escolas e professores na introdução e realização das avaliações contínuas da aprendizagem.

desconsiderando o fundamental em qualquer projeto de educação e de formação: as pessoas e os seus contextos (Nóvoa, 2014). A busca por formação continuada e por políticas educacionais vinculadas ao contexto de atuação precisa ser uma bandeira de luta de professores e da população, visto que é essencial construir uma autonomia docente capaz de produzir e recriar saberes e políticas contextuais.

Considerando essa realidade contextual, a motivação para realizar este trabalho deriva da experiência educacional no ciclo da alfabetização e, sobretudo, pela urgência de se discutir, com os professores, atores e autores do processo educativo, as implicações de um programa educacional do governo federal ao processo de alfabetização na contemporaneidade. Esse desejo profissional é o fio condutor para, a partir da leitura da Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e da escuta aos colaboradores, trazer à discussão a formação continuada e apontar trilhas necessárias à promoção de uma alfabetização de qualidade social. Trilhas que clamam por políticas educativas contextuais e não apenas programas de governo.

2 METODOLOGIA: CAMINHOS, RASTROS E PROCESSOS

As discussões educacionais contemporâneas nos mobilizaram a realizar uma pesquisa sobre as implicações do CNCA ao processo de alfabetização em uma escola pública de Monte Santo, Bahia, considerando a relevância acadêmica e social desse objeto de estudo. Para tanto, recorreremos à netnografia, método adequado à condução de pesquisas realizadas por meio de mídias digitais (Kozinets, 2014). Para esse autor, a netnografia resulta de uma adaptação da etnografia para estudar realidades e sujeitos em ambientes digitais, aplicativos colaborativos, *blogs*, fóruns de discussão, redes sociais, videoconferência, dentre outras ambiências digitais.

Na condução de uma pesquisa netnográfica, Kozinets (2014, p. 132) argumenta que há quatro passos vitais: “identificar-se e informar os constituintes relevantes sobre sua pesquisa; pedir permissões apropriadas; obter consentimento quando necessário; e, citar e dar o devido crédito aos membros da cultura”. Essas etapas são relevantes nos estudos que envolvem seres humanos porque evitam provocar danos e prejuízos aos sujeitos ou à comunidade pesquisada.

Em relação ao objetivo delineado, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois envolve leituras, interpretações e entrevistas com pessoas que têm experiências com o objeto de estudo. Gil (2010) argumenta que os pesquisadores que

desenvolvem estudos exploratórios atuam com a essência de pesquisador ávido para aprofundar os conhecimentos sobre o tema investigado. A partir dessas premissas, optamos pela abordagem qualitativa, pois a pesquisa se “desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke; André, 2020, p. 20). Portanto, o propósito não é construir verdades absolutas – que não existem, mas produzir conhecimentos pertinentes e relevantes à compreensão do objeto de estudo.

O estudo, realizado em uma escola pública situada na zona rural de Monte Santo/BA, foi desenvolvido em dois movimentos: descrição da Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; e, questionário *on-line*, sobre os efeitos do CNCA à alfabetização, com quatro colaboradores⁴ – uma gestora escolar, um coordenador pedagógico e duas professoras que atuam no ciclo da alfabetização, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Os participantes foram escolhidos por dois motivos: as duas professoras são as únicas docentes do ciclo da alfabetização que trabalham com Língua Portuguesa e Matemática na escola, *locus* do estudo; a diretora e o coordenador pedagógico são os profissionais que lidam cotidianamente com as demandas administrativas e pedagógicas concernentes ao CNCA.

O *corpus* para análise e interpretação foi construído a partir da leitura das respostas do questionário, mas ao unitarizar e categorizar o material produzido (Moraes; Galiuzzi, 2016), trazemos à discussão os nove recortes discursivos avaliados como relevantes para o alcance do objetivo proposto. Decerto, a concepção dos colaboradores, expressa no questionário, pôs em evidência algumas situações para análise e problematização: formação continuada, políticas educacionais e alfabetização.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS: LEITURAS E(M) MOVIMENTOS

A formação docente se estabelece em dois eixos complementares: formação inicial e formação continuada. Em função dessa conexão, a formação continuada precisa considerar o contexto de atuação, as histórias de vida, o tempo de atuação e a trajetória de constituição da profissionalidade docente. Fato é que discutir a

⁴ Neste texto, as identidades dos sujeitos foram preservadas. Portanto, a eles nos referimos pelos pseudônimos: Responsabilidade, Pluralidade, Organização e Compromisso.

formação continuada promovida pelo CNCA é um caminho epistemológico para transitar nas entrelinhas das formações generalistas, visando subvertê-las para “construir uma formação de professores dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 28). Para tanto, é necessário refletir sobre o percurso formativo do professor e trazê-lo para o centro da discussão, visando realizar uma formação com o professor e não somente para ele.

Os contextos políticos, tecnológicos e socioculturais nos quais os professores e alunos estão imersos implicam nas formas de ensinar e aprender. Por isso, as políticas educacionais, notadamente as que têm a alfabetização e a formação continuada como foco, precisam escutar os professores, atores sociais do processo educativo. Sobre isso, Davis (2012, p. 17) adverte:

A participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos.

Construir uma formação continuada com os professores, considerando seus percursos de vida e contextos socioculturais implica pensar em uma formação para além da concepção teórico-institucional, na perspectiva de problematizar e subverter a concepção de formação institucional – pensada e disseminada a partir dos gabinetes, por um grupo de estudiosos, para todo o território do país. É preciso reconhecer que a formação continuada sofre influências do contexto escolar e influencia mudanças na realidade sociocultural da comunidade.

No âmbito da alfabetização, a formação continuada de professores não pode prescindir do contexto de atuação e das necessidades dos professores, pois não é possível fazer reformas educacionais sem considerar os professores e suas culturas. Soma-se a isso o fato de que “a formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado” (Imbernón, 2009, p. 22, grifo do autor), promove autorreflexão a partir da realidade vivenciada no contexto escolar.

A formação a partir de dentro da instituição escolar é um caminho viável à formação continuada, mas é relevante compreender que “a solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura

formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (Imbernón, 2009, p. 35). Agenciar, com os professores, estudos e discussões sobre programas educativos que chegam às escolas, mas não dialogam com as especificidades educacionais da instituição é o ponto nodal para estabelecer mudanças epistêmicas nas formas de pensar e conceber as políticas de formação continuada e de alfabetização no país.

Neste texto, a alfabetização é concebida como processo que, além da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, envolve a capacidade de ler, compreender, argumentar e utilizar a leitura e a escrita nas situações comunicativas da vida cotidiana. Decerto, “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende” (Freire, 2011a, p. 145).

Nessa perspectiva, alfabetizar-se significa aprender a ler, escrever e compreender o contexto social no qual está inserido. Fato é que a alfabetização precisa acontecer a partir das leituras de mundo, pois a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo (Freire, 2011b). Portanto, alfabetizar exige ações e práticas que envolvam a leitura do contexto social em direção a compreensão crítica do mundo no qual os sujeitos estão imersos. Esse processo é necessário porque, segundo Freire (2011b, p. 19-20),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior a leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Sob essa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita não pode ser realizado descolado do contexto de vida dos estudantes. É por isso que os programas educacionais que chegam às escolas precisam ser objeto de discussão no cotidiano escolar, visando à compreensão coletiva de que “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (Freire, 2015, p. 22). Colocar essa concepção nas agendas de discussão dos órgãos educacionais, formadores e escolas é um caminho a perseguir em devir.

Essa mudança epistemológica precisa ser construída com os atores sociais envolvidos nos processos educativos, pois os programas educacionais, elaborados verticalmente, por mais que resultem das proposições da Constituição Federal (1988), do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diplomas legais pátrios, não atendem aos diversos contextos educacionais do país. Ao discutir sobre os dilemas das políticas educacionais, Ball e Mainardes (2011, p. 13) afirmam:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

As políticas educacionais, promovidas pelo governo federal, são necessárias, mas não suficientes para provocar as mudanças educativas enunciadas. O hiato entre política e prática (Ball, 2011) torna-se uma narrativa sob a qual os formuladores das políticas e os gestores se apropriam para culpar as instituições pelo insucesso ou fracasso das políticas. Para Ball (2011, p. 36), a idealização de que as políticas educacionais devem ser realizadas da mesma forma em todos os lugares baseia-se na concepção de que “as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está na escola ou no professor, mas nunca nas políticas”.

As políticas assumidas pelo governo federal provocam discursos, tensões e disputas que exigem leitura crítica para entender três aspectos que resultam na elaboração das políticas: um problema educativo que exige intervenção governamental; uma questão educacional que permeia todas as unidades da federação; uma adversidade educacional que afeta a sociedade e exige ação sistêmica para ser solucionada. Há duas dimensões que fundamentam a elaboração das políticas públicas educacionais: vertical – técnicos e especialistas elaboram as políticas e disseminam para todo o território nacional; horizontal – as bases e as proposições derivam dos contextos e das demandas dos atores sociais para os quais a política é idealizada.

Corroborando com a nossa concepção, Sarmiento (2012) argumenta que a efetivação de uma política pública pode operar de duas formas: *de cima para baixo*, com decisões definidas pelo poder executivo, secretários ou legislativo que

determinam como as ações devem ser realizadas; *de baixo para cima*, em uma estrutura planejada na qual lideranças cobram dos representantes públicos ações situadas para solucionar as demandas e os problemas locais. A respeito da formulação das políticas, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) enunciam:

O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.

Analisando por esse ângulo, há três enfoques peculiares à constituição das políticas: as políticas públicas educacionais afetam e são afetadas pelo contextos situados; as cobranças de baixo para cima derivam das falhas na efetivação das políticas; a descontinuidade em função das mudanças de governos provoca ruptura das políticas antes mesmo de os resultados serem aferidos. Em face desses enfoques, acreditamos ser necessário analisar e interpretar o CNCA, considerando o contexto sociocultural no qual a pesquisa está imersa. Para tanto, é necessário ler criticamente e descrever a Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

4 A PLATAFORMA COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA: BREVE DESCRIÇÃO

A Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é um ambiente digital de apoio às redes de ensino para que as avaliações contínuas de aprendizagem sejam introduzidas nas escolas e na rotina dos professores. A plataforma apresenta os processos necessários ao acesso e imersão: na página inicial, no ícone “Conheça a plataforma”, há um vídeo que apresenta a plataforma e suas funcionalidades; ao clicar no ícone “Quero participar”, há um menu dividido em quatro seções introdutórias da plataforma: O compromisso; Cadastre-se e acesse; Consulte o cronograma; e, Acompanhe o uso da plataforma.

A Figura 01, a seguir, apresenta o *layout* dessas seções introdutórias da plataforma.



Fonte: Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

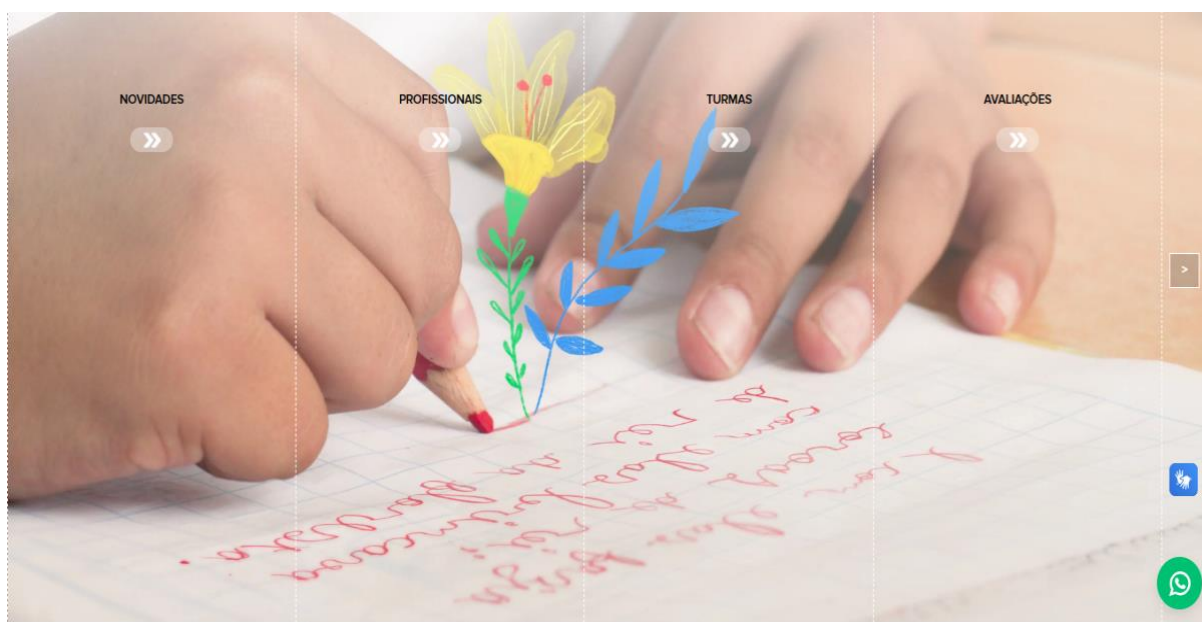
Em cada seção há informações relevantes sobre o CNCA e sobre a plataforma. Em *O compromisso*, consta a apresentação do CNCA, o objetivo e as ações previstas. Há, também, uma breve descrição de como a plataforma irá funcionar – aberta aos estados e municípios do país para cadastro de redes, escolas, turmas, profissionais e estudantes, visando ao acesso, aplicação das avaliações e lançamento de seus resultados.

Na seção *Cadastre-se e acesse*, há o espaço de cadastro dos profissionais: secretário de educação, diretor escolar, professor, coordenador pedagógico e secretário escolar. Para fazer o cadastro, basta preencher o formulário e clicar em *salvar cadastro*. Feito isso o usuário poderá realizar o seu *login* com as credenciais do gov.br.

Na seção *Consulte o cronograma*, consta o calendário de aplicação das avaliações contínuas da aprendizagem: Ciclo I, março de 2024; Ciclo II, junho de 2024; e, Ciclo III, outubro de 2024. Considerando que o cronograma detalha o período de disponibilização dos cadernos na plataforma, de aplicação dos testes e o lançamento de respostas, bem como a publicação dos resultados, as redes e escolas podem se programar com antecedência.

Por fim, em *Acompanhe o uso da plataforma*, há os dados gerais relativos ao cadastro de participantes na Plataforma Nacional Criança Alfabetizada, espaço digital democrático e transparente. Nesta seção, qualquer usuário pode consultar quantos profissionais, estudantes e escolas que já se cadastraram neste ambiente digital.

Feita essa descrição sumária sobre a parte inicial da plataforma, passamos a descrever cada uma de suas funções quando o profissional faz o *login*. Ao acessá-la com as credenciais do gov.br há um menu dividido em onze seções: novidades, profissionais, turmas, avaliações, coleção de avaliações, matrizes, resultados, monitoramento, desenvolvimento profissional, apoio pedagógico e banco de práticas. A Figura 02, a seguir, apresenta o *layout* da plataforma e as quatro primeiras seções. Para acessar as seções subsequentes, basta clicar na seta situada no centro ao lado direito da tela ou arrastar a barra de rolagem para a direita.



Fonte: Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

As páginas nas quais se divide a plataforma apresentam informações relevantes sobre o CNCA e sobre a própria plataforma como rede de apoio para consecução do compromisso. Em *novidades*, o profissional é informado sobre o que está acontecendo e o que está por vir, no âmbito do programa; em *Profissionais*, é o espaço no qual, hierarquicamente, os profissionais da educação que acompanham e desenvolvem as ações previstas na plataforma, nas redes e nas escolas, são cadastrados; em *Turmas*, faz-se o cadastro dos estudantes e turmas da escola; em *Avaliações*, é o espaço para *downloads* materiais instrucionais, dos cadernos de avaliação⁵ e lançamento dos resultados. O cuidado com as informações acessadas e

⁵ São quatro os componentes avaliados nas turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais: Língua Portuguesa (leitura); Língua Portuguesa (escrita); Matemática; e, Fluência leitora. Entretanto, sob égide da plataforma, as avaliações de Língua Portuguesa (escrita) e de Fluência leitora não são realizadas no 1º ano.

informadas nessas partes é essencial para a consecução do compromisso em cada unidade escolar.

Prosseguindo descrição das seções, na *Coleção de avaliações*, o profissional encontra materiais instrucionais, gabaritos e cadernos de testes aplicados nos ciclos anteriores; em *Matriz de referência*, o usuário pode acessar as habilidades avaliadas nos testes aplicados aos estudantes; na página *Resultado das avaliações*, o usuário pode consultar os indicadores de participação e de desempenho dos estudantes avaliados. Esses dados apresentam o nível de aprendizado por ano e componentes curriculares avaliados. Em *Monitoramento*, é possível consultar o quantitativo de estudantes, profissionais e escolas que se cadastraram, cadernos com maior participação nas avaliações etc. Nesta seção, o usuário tem uma visão geral (dados do país), e uma visão detalhada (informações da escola na qual está vinculado).

Na seção *Desenvolvimento profissional*, o usuário tem acesso ao curso *Capacitação para o alinhamento da avaliação de fluência em leitura*. Com carga horária de 40 horas, o curso é realizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) durante 04 aulas e possibilita ao profissional a conhecer as características, fundamentos e procedimentos para aplicação da avaliação de fluência em leitura. As aulas são compostas por estudos conceituais, leituras e vídeos indexados do YouTube, e atividade interativa na qual o cursista realiza uma avaliação sobre o tema da aula. Considerando a formação continuada como categoria central do estudo, optamos por apresentar, na Tabela 01, a seguir, o esboço conceitual do curso em discussão.

Tabela 01: Capacitação para o alinhamento da avaliação de fluência em leitura – esboço conceitual.

AULAS	TEMAS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
Aula 1	Consolidando a alfabetização: leitura, fluência em leitura e avaliação da fluência em leitura oral	Primeira parte - Concepção de leitura e de fluência leitora Segunda parte - A avaliação de fluência na alfabetização Atividade interativa - Aula 1 - Parte 1 Atividade interativa - Aula 1 - Parte 2
Aula 2	Os procedimentos da aplicação do teste de fluência	Materiais de aplicação e correção da fluência Atividade interativa - Aula 2

Aula 3	A interpretação e a análise dos resultados da fluência	Apresentação Os indicadores produzidos a partir da avaliação da fluência A descrição pedagógica dos perfis e dos níveis de leitor Roteiros para a leitura e a análise dos resultados da fluência Sugestões de práticas pedagógicas a partir dos perfis de leitor Atividade interativa - Aula 3
Aula 4	O uso dos resultados da avaliação de fluência: compartilhando boas práticas	Apresentação Planejamento colaborativo e tomada de decisão Construção de ambiente colaborativo entre professores Atividade interativa - Aula 4

Fonte: Elaboração própria a partir das informações da Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Interpretamos, a partir do esboço conceitual e da realização do curso, que a aplicação das avaliações contínuas da aprendizagem constitui o plano de fundo dessa ação formativa. A avaliação é um processo fundante na efetivação e significação de um programa educacional, mas o aspecto relevante deste movimento formativo reside na apropriação dos resultados para planejar colaborativamente as ações didático-pedagógicas a realizar em cada unidade escolar.

Na seção de *Apoio pedagógico*, há um conjunto de práticas desenvolvidas por redes e escolas de todo o país. Nesta parte são disponibilizadas sugestões de estratégias para apoiar os docentes em suas práticas alfabetizadoras. Para ter acesso aos temas gerais e aos roteiros de apropriação dos resultados, basta clicar nos *cards* ao final da página.

Na seção *Banco de práticas*, constam práticas relativas à alfabetização implementadas por diferentes redes de ensino no país. Como enunciado na página, as práticas exitosas foram enviadas por dirigentes durante a pesquisa de avaliação e monitoramento da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essas práticas de alfabetização são oriundas de ações

entre redes e escolas para aprimoramento da gestão curricular, formação de gestores e professores, avaliação externa, dentre outras dimensões intrínsecas à alfabetização.

A imersão digital nas redes e telas para descrever a Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada levou-nos a compreender quatro aspectos do CNCA: o programa deriva dos indicadores de desempenho na alfabetização, sobretudo de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁶; as ações educacionais previstas desconsideram os desafios políticos, socioculturais e econômicos que interferem no processo de alfabetização; o apoio pedagógico, o banco de práticas e o curso virtual desconsideram a diversidade de conhecimentos inerentes às turmas de alfabetização na medida em que trazem materiais pautados na homogeneização de saberes; os resultados das avaliações padronizadas fomentam o ranqueamento das escolas e, de modo subliminar, culpabilizam os professores pelo baixo desempenho dos estudantes.

5 INTERPRETAÇÕES E RESULTADOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS EM DEVIR

As frenéticas mudanças socioculturais da sociedade exigem profissionais atualizados e comprometidos com a educação para garantir a plena alfabetização dos estudantes. Fato é que o professor não pode ficar alheio às mudanças socioculturais, tecnológicas e econômicas que permeiam a sociedade contemporânea; precisa assumir-se como um sujeito inacabado (Freire, 2015) e formar-se cotidianamente para ressignificar as formas de ensinar e aprender.

A formação continuada, com foco na melhoria do processo de alfabetização, é objeto de discussão dos programas educacionais do país. O desafio político e sociocultural é agenciar discussões com os atores dos processos educativos e construir uma política pública educacional que dê conta das múltiplas dimensões contextuais do território nacional. Essa seara reivindica compreender que “as políticas públicas nunca são neutras, pois se pautam pelos princípios, concepções e valores daqueles que as instituem. Nesse contexto, a educação muitas vezes torna-se palco de disputas e tensões” (Bittencourt; Cesa, 2023, p. 15). Resta-nos, então, fazer

⁶ Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cerca de 56,4% dos alunos foram considerados não alfabetizados pelo seu desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado em 2021.

imersão empírica para estudar um dos programas, no âmbito da alfabetização, que chegou às escolas de forma vertical: o CNCA.

Para os partícipes desta pesquisa, no âmbito do CNCA, há três aspectos para reflexão: ênfase no processo de alfabetização; formação continuada; e, descontinuidade do programa. Os participantes do estudo, ao falarem dos aspectos positivos do programa, informaram:

A preocupação com a alfabetização das crianças e a formação continuada para os professores (Responsabilidade, 2024).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) tem como um dos aspectos positivos, o monitoramento da aprendizagem feito trimestralmente. Isso faz com que a escola e os educadores se organizem melhor para garantir às crianças o seu direito à aprendizagem (Pluralidade, 2024).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem seus aspectos positivos, quando ele mostra a realidade dos níveis de alfabetização. Talvez a realidade que não seja vista de dentro do âmbito escolar, e esse olhar exterior, possa contribuir para que aconteça mudanças em quesito de ações para alfabetizar da melhor maneira as dificuldades apresentadas (Compromisso, 2024).

Esses relatos nos levam a inferir que alfabetização, avaliação e formação continuada permeiam as ações do CNCA. Fato é que a alfabetização enquanto processo que se realiza no mundo da cultura (Freire; Macedo, 2023) precisa ser avaliada, mas essa avaliação não pode desconsiderar que “A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (Freire; Macedo, 2023, p. 83-84). Garantir a aprendizagem na alfabetização, como aponta Pluralidade, é uma operação teórico-prática que exige transcender as avaliações padronizadas e agenciar estudos contextuais, com materiais concretos e oriundos da cultura e do mundo de vida dos alunos.

Ao argumentar que “a preocupação com a alfabetização das crianças e a formação continuada para os professores” são aspectos relevantes do CNCA, Responsabilidade leva-nos a pensar sobre a necessidade de a formação vincular-se ao cotidiano escolar, considerando os anseios e as demandas formativas dos professores alfabetizadores. Para isso, a escola precisa ser concebida como espaço formativo cujas incertezas, conflitos, aprendizados e partilhas de experiências

constituem o fio condutor para subverter programas de alfabetização sem espírito crítico-reflexivo ou esforço de (trans)formação no interior das escolas.

Inserese nessa conjuntura o CNCA, nova política de alfabetização do governo federal para os próximos três anos. Sobre os sentidos da alfabetização circunscritos nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, Arcenio e Azevedo (2023, p. 12), dizem:

Podemos afirmar que essas políticas de formação continuada parecem configurar-se em uma espécie de estrutura para a reprodução de técnicas, metodologias e práticas ancoradas em referenciais teóricos que refletem acepções do que se espera do sujeito alfabetizado em uma determinada temporalidade. Esses conjuntos teóricos-metodológicos geralmente são apresentados de tempos em tempos em forma de programas como um caminho ou uma solução para a questão da alfabetização no Brasil.

Reconhecemos que os programas educacionais a nível federal têm importância, mas entendemos que contextos específicos exigem ações singulares. Por isso, é necessário estudar, refletir e subverter as proposições de quaisquer programas federais, com vistas a construir ações formativas e práticas *no e a partir* do cotidiano escolar, afinal de contas, “A mudança não surge por acaso, ou somente a partir de pacotes ou receitas impostas ao professor, mas muito mais por práticas coletivas, que reflitam a ação” (Rausch; Schindwein, 2020, p. 107).

Considerando essas premissas, é salutar destacar que os programas educacionais não podem prescindir dos contextos históricos, sociopolíticos e socioculturais nos quais alunos e professores estão imersos. Para tanto, o processo de elaboração dos programas e das políticas públicas educacionais precisa ser permeado pelo diálogo com os atores educacionais e não apenas prescritos e impostos verticalmente para os professores e escolas. Sobre essas nuances, a professora Pluralidade destacou como aspecto a ser observado nas ações do CNCA:

É necessário perceber que os resultados [das avaliações do Ciclo I] não foram os almejados, pois aparentemente não houve um estudo e mapeamento prévio da aprendizagem do público alvo. Se assim fosse teria que considerar o aumento da desigualdade na aprendizagem pós-pandemia. Uma vez que algumas crianças tiveram suporte da família e da escola, enquanto outras passaram todo processo pandêmico sem se quer ter contato com materiais que lhes ajudasse a desenvolver-se cognitivo ou intelectualmente, onde havia lugares e famílias totalmente isolados, socialmente falando. Estas últimas citadas não demonstraram desenvolvimento satisfatório nas

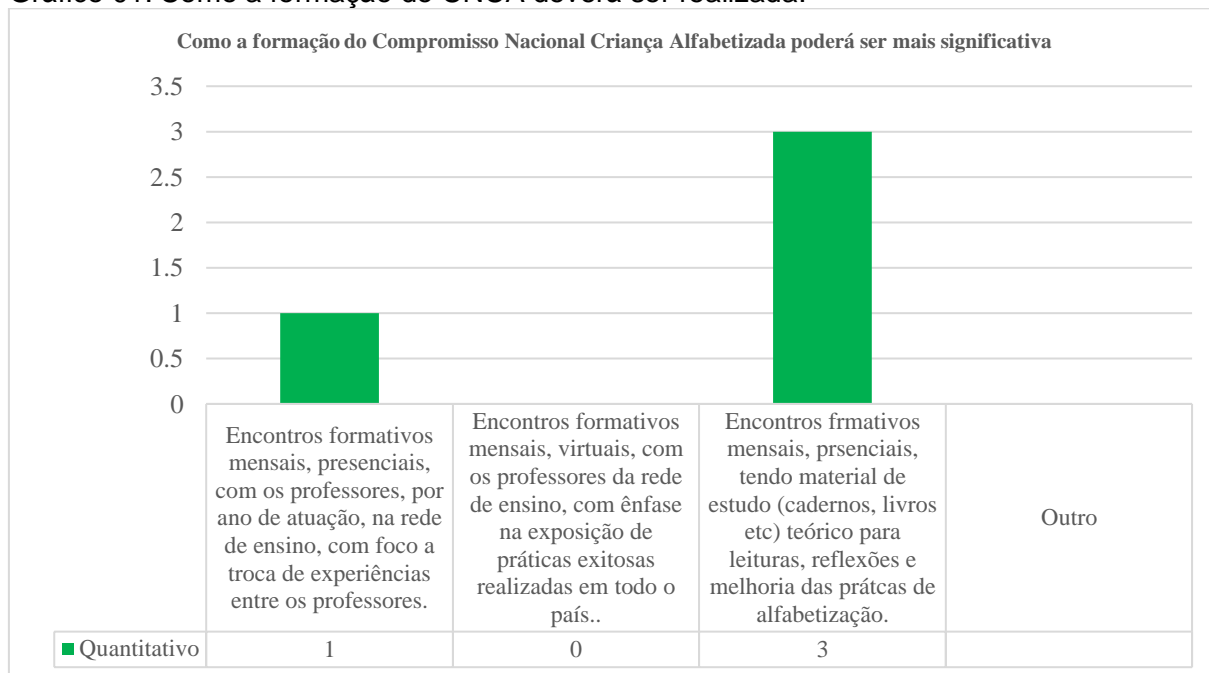
avaliações. E essa forma é uma negatividade para a escola e para o programa.

A professora Pluralidade evoca os resultados da avaliação contínua da aprendizagem – Ciclo I para afirmar que o programa impôs ações educativas, a nível nacional, sem considerar a ampliação das desigualdades educacionais provocadas pela pandemia da Covid-19 que, na rede pública monte-santense, provocou o fechamento dos prédios escolares de março de 2020 a julho de 2022. O olhar crítico da professora leva-nos a inferir que as avaliações do programa padecem deste problema: “O desempenho dos estudantes nesses testes e a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus entrelaçamentos com a dinâmica sociocultural” (Esteban; Fetzner, 2015, p. 82).

Interpretamos, ainda, que as avaliações do programa não traduzem o real contexto do ensino e da aprendizagem. O caminho a perseguir é problematizar coletivamente os resultados aferidos em cada ano e ciclo de avaliação, visando evitar que os resultados não engessam a escola e delimitem os objetos dos conhecimentos e as habilidades a serem estudadas para atender as premissas das avaliações. O objetivo da escola precisa ser, fundamentalmente, a promoção de um ensino – alfabetização – equânime e de qualidade social e não apenas o bom desempenho nas avaliações do programa.

Ao situar a discussão sobre a formação, os participantes deste estudo esperam que a formação continuada, um dos eixos estruturantes do CNCA, seja realizada com os professores, na rede de ensino. O Gráfico 01, a seguir, expressa como o processo formativo, na concepção dos participantes, deverá acontecer.

Gráfico 01: Como a formação do CNCA deverá ser realizada.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

Vê-se que a formação, com foco na melhoria das práticas de alfabetização, seja a partir da troca de experiências, seja com base em estudos teóricos, é o desejo das participantes. Considerando que não há predileção pelos encontros formativos virtuais, interpretamos que o curso e as práticas disponíveis na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada não têm o alcance previsto e tampouco as implicações formativas e pedagógicas idealizadas.

Construir ações formativas, visando a melhoria do processo de alfabetização, demanda agenciar momentos de estudo e formação *no e a partir* do contexto de atuação; “implica em processos formativos concebidos numa perspectiva reflexiva e colaborativa, que tem como ponto de partida os problemas reais da prática docente, em oposição a uma lógica prescritiva e aplicacionista da relação teoria-prática” (Cartaxo; Mira; Gasparim, 2020, p. 93).

Corroborando com uma formação vinculada ao contexto de atuação, Freire (2015, p. 40), afirma: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É preciso, pois, criar momentos de estudos e reflexão na arena escolar, visando elaborar coletivamente ações consistentes de formação e de alfabetização. É necessário, portanto, criar ações formativas que dialoguem e enfrentem as questões cotidianas das escolas, sem perder de vistas que o ponto nodal desse processo é considerar os saberes docentes,

seus anseios formativos, suas experiências, seus modos de fazer, buscando entender como são construídas as práticas, os conhecimentos e as mediações pedagógicas.

Outro argumento presente nas respostas dos professores se refere a um problema a ser superado no âmbito dos programas educacionais no país: a descontinuidade. Em relação ao CNCA, a professora Pluralidade declarou:

O que ainda frustra nestes programas que chegam nas escolas dirrepente, é exatamente isso, "o dirrepente". Dirrepente inicia, dirrepente termina. E outro se inicia e novamente termina. Quando o corpo docente de uma instituição começa a se apropriar das práticas que estão começando a gerar resultados concretos, vem o anúncio do término daquele programa. Isso é desmotivador (Pluralidade, 2024).

Este relato reforça a urgência de instituir políticas públicas educacionais na rede, pois os programas sofrem interrupções em função das mudanças de governantes, fragmentando a formação e a compreensão conceitual do processo de alfabetização. Decerto, a cada mudança de governo, abandonam-se programas educacionais sem sequer avaliar o desenvolvimento das ações, levando os professores a viverem em constante tensão e descrédito com os programas lançados pelo governo federal que não têm nenhuma garantia de continuidade e coerência.

Ao enunciar que os programas chegam nas escolas de repente e de repente terminam, a professora Pluralidade leva-nos a interpretar quatro fragilidades dos programas educacionais – aqui se insere o CNCA: desconsidera o contexto e as demandas educacionais dos professores; prescrevem soluções universais para problemas complexos e situados; são interrompidos sem avaliar a efetivação das estratégias e o alcance das metas; e, incoerência epistêmico-conceitual do processo educacional, no qual se insere a alfabetização e a formação continuada. Soma-se a essas nuances o caráter pendular dos métodos e *modus operandi* dos programas.

Os programas que concebem a formação continuada como condição *sine qua non* para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e dos índices educacionais precisam ser problematizados nas escolas, pois como afirma Gatti (2020, p. 26), “A burocracia instaurada e introjetada, os hábitos e crenças reificados sob diferentes formas, atuam preferentemente na perspectiva da conservação e controle de práticas curriculares, dificultando rupturas e diversificação de ações curriculares e pedagógicas”. É preciso que os contextos e as práticas sejam os eixos sob os quais giram a formação e a construção de práticas alfabetizadoras.

Em relação ao processo de alfabetização, reconhecemos que tem ocupado lugar de destaque no compromisso, mas a sua compreensão conceitual é uma premissa fundante para que os professores desenvolvam ações pedagógicas capazes de promover uma “alfabetização emancipadora” (Freire; Macedo, 2023, p. 189). Os participantes, ao expressarem sobre o que é alfabetização, informaram:

Alfabetização é a base para ajudar as pessoas a desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação e as ideias. Portanto, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (Responsabilidade, 2024).

A alfabetização pode ser entendida como apropriação da leitura e escrita do conhecimento do alfabeto com habilidades de utilização de suas letras (código/grafemas) para comunicar-se (Pluralidade, 2024).

No meu entender, a alfabetização consiste na aquisição da leitura e da escrita dos códigos da língua por um indivíduo (Organização, 2024).

Alfabetização consiste no processo de ler e escrever (Compromisso, 2024).

Esses extratos discursivos levam-nos a inferir que a alfabetização ainda é reduzida à aquisição da leitura e da escrita. Decerto que aprender a ler e a escrever faz parte do processo de alfabetização, mas não se reduz somente a essas habilidades. Com efeito, a alfabetização precisa ser concebida como processo de apropriação crítica do sistema de escrita necessária a ler e interpretar o mundo e, por conseguinte, usar a leitura e a escrita para enunciar as suas palavras e (re)escrever o seu contexto e sua história.

A ‘aquisição da leitura e da escrita dos códigos da língua’, a ‘apropriação da leitura e escrita do conhecimento do alfabeto com habilidades de utilização de suas letras’, bem como ‘ler e escrever’, enunciadas pelas professoras alfabetizadoras, prioriza a codificação e a decodificação, desconsiderando as facetas interativa, linguística e sociocultural, necessárias à alfabetização (Soares, 2017). Fato é que a alfabetização vai muito além do domínio do alfabeto.

Soares (2017) argumenta que, na faceta linguística, o sistema alfabético e ortográfico é o objeto do conhecimento; na faceta interativa, o objeto de conhecimento são as habilidades de compreensão e produção de textos; na faceta sociocultural, o objeto de conhecimento são eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, ou seja, os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais.

Essa complexidade demanda do professor ações específicas para cada uma das facetas, “porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências” (Soares, 2017, p. 35, grifo da autora).

Em função disso e considerando as incoerências que permeiam os significados de alfabetização e do que significa estar alfabetizado ao longo dos últimos trinta anos (Arcenio; Azevedo, 2023), é importante subverter as premissas reducionistas inscritas nos programas de formação continuada e de alfabetização, visto que

É preciso conhecer a trajetória da alfabetização e aprender o que sua travessia nos ensinou. Não é possível privilegiar apenas um aspecto da língua escrita e ainda assim apropriar-se dela, todos os seus aspectos, cultural-social-interativo-notacional são igualmente relevantes e indissociáveis para gerar proficiência em leitura e escrita. Os sentidos da alfabetização e de estar alfabetizado não são fixos ou atemporais, mas estão intimamente interligados aos contextos históricos, educacionais, políticos, socioculturais dos espaços e tempos em que são desenvolvidos (Arcenio; Azevedo, 2023, p. 12).

Portanto, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética seja articulada com o contexto sociocultural dos alunos, possibilitando-os a ler e a interpretar criticamente o mundo em que se inserem; uma alfabetização como ato criador de sentidos, como ato político e de construção do conhecimento a partir da leitura e reflexão do mundo sociocultural. Há muito que se refletir e discutir sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, com vistas a contextualizar a formação e a alfabetização.

NADA SE CONCLUI, TUDO FLUI: REFLEXÕES E(M) MOVIMENTOS

A formação continuada do professor tem sido colocada como estratégia fundamental para a melhoria do processo de alfabetização, levando o governo federal a desenvolver ações e programas educacionais para ressignificação das práticas pedagógicas na alfabetização. Ao discutir as implicações do CNCA para alfabetização em uma escola pública de Monte Santo, Bahia, percebemos que o curso disponível na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada não atende as demandas formativas das professoras, e que a descontinuidade dos programas educacionais provoca tensão e descrédito aos professores alfabetizadores.

A imersão digital nas redes e telas para descrever a Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada levou-nos a compreender que as ações educacionais desconsideram os desafios sociopolíticos e socioculturais que interferem no processo de alfabetização. Ademais, o apoio pedagógico, o banco de práticas e o curso virtual desconsideram as diversidades de conhecimentos intrínsecos às turmas de alfabetização na medida em que partem da premissa da homogeneização de conhecimentos relacionados à leitura, interpretação e escrita.

A concepção das professoras, expressa no questionário, levou-nos a compreender que o CNCA, ao prescrever soluções universais para problemas situados, desconsidera o contexto social e as demandas formativas dos professores. Em função disso, assegurar uma alfabetização equânime e de qualidade social, concebendo-a como processo de apropriação crítica do sistema de escrita necessária a leitura e interpretação do mundo e superar o caráter pendular dos programas é uma operação teórico-prática essencial para romper os programas e instituir uma política de alfabetização contextual.

As leituras teóricas e as construções empíricas realizadas neste estudo levaram-nos a entender que os programas educacionais são necessários, mas não suficientes para provocar mudanças significativas no processo de alfabetização. É urgente elaborar ações de formação continuada com os professores, *no e a partir* do contexto de atuação, de modo a transformar os programas de governo em políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo; AZEVEDO, Patricia Bastos de. Os sentidos da alfabetização e do letramento nos programas federais de formação de professores alfabetizadores (1990-2020). *Revista Brasileira de Alfabetização* | ISSN: 2446-8584 | Número 21 - 2023.

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

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz; CESA, Nazaré Nunes Barbosa. A Política Nacional de Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular: concepções em movimento. *Revista Brasileira de Alfabetização* | ISSN: 2446-8584 | Número 21 - 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*. Edição: 110, Seção nº 1, p. 3 | 13 de junho de 2023.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MIRA, Marília Marques; GASPARIM, Rosângela. Formação de professores da educação básica: análise dos processos formativos. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 78-94, jan./mar. 2020.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andréa Rosana. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 1. p. 75-92, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos.; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.;

MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 175-192.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

RAUSCH, Rita Buzzi; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Formação continuada e pesquisa na escola: a prática docente em foco. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 95-108 jan./mar. 2020.

SARMENTO, G. Estudo introdutório: políticas públicas como instrumento para a efetividade dos direitos sociais. In: LASCOURMES, Pierre.; GALÈS, Patrick Le. *Sociologia da ação pública*. Maceió: Edufal, 2012. p. 9-30.

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

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez p. 20-45, 2006.