

A INFLUÊNCIA DAS LIDERANÇAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS: CAMINHOS FORMATIVOS À LUZ DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E DOS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL LEADERS ON THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: TRAINING PATHS IN LIGHT OF DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE CHALLENGES OF LITERACY

LA INFLUENCIA DE LOS LÍDERES EDUCATIVOS EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES: CAMINOS FORMATIVOS A LA LUZ DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA Y LOS RETOS DE LA ALFABETIZACIÓN



10.56238/revgeov17n2-139

Maria Eduarda Gasperi

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

E-mail: gasperi@univali.br

Karoline Bento

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

E-mail: karoline.bento@edu.itajai.sc.gov.br

Elaine Cristina da Silva Martins

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

E-mail: elainemartins@univali.br

RESUMO

O artigo analisa como as lideranças educacionais influenciam a formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes de alfabetização, articulando princípios da gestão democrática com evidências de dois referenciais internacionais: o PIRLS (2021) e o Relatório GEM/UNESCO (2024/25). A pesquisa é qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por leitura flutuante e interpretação crítica, triangulando dados, documentos e aportes teóricos que problematizam a alfabetização para além do domínio técnico do código, compreendendo-a como prática social, histórica e situada. À luz de Paro (2006), a gestão democrática é entendida como ação educativa que requer participação real, escuta e corresponsabilidade; em diálogo com Gatti (2010), a formação continuada é tomada como processo colaborativo e institucionalmente sustentado. Os resultados discutidos evidenciam uma crise de aprendizagem em leitura, marcada por desigualdades e baixa proficiência, e indicam limites de políticas formativas pouco específicas e pouco conectadas às necessidades concretas do trabalho docente. Como encaminhamentos, o texto destaca a necessidade de liderança compartilhada, uso formativo de avaliações, fortalecimento do vínculo escola-família-comunidade e investimento sistemático em formação de gestores e docentes para o ensino da leitura, orientado por equidade e por evidências.



Palavras-chave: Alfabetização. Liderança Educacional. Gestão Democrática. Formação Docente.

ABSTRACT

The article analyzes how educational leadership influences the continuing professional development of teachers working in early literacy classrooms, linking principles of democratic management with evidence from two international references: PIRLS (2021) and the GEM/UNESCO Report (2024/25). This is a qualitative study of a bibliographic and documentary nature, developed through exploratory reading and critical interpretation, triangulating data, documents, and theoretical contributions that problematize literacy beyond the technical mastery of the code, understanding it as a social, historical, and situated practice. Drawing on Paro (2006), democratic leadership is understood as an educational action that requires genuine participation, listening, and shared responsibility; in dialogue with Gatti (2010), continuing education is conceived as a collaborative process sustained institutionally. The findings discussed point to a reading learning crisis, marked by inequalities and low proficiency, and indicate the limitations of training policies that are insufficiently specific and poorly connected to the concrete needs of teaching work. As directions, the text highlights the need for shared leadership, the formative use of assessments, strengthening school–family–community ties, and systematic investment in the training of leaders and teachers for reading instruction, guided by equity and evidence.

Keywords: Literacy. Educational Leadership. Democratic Management. Teacher Education.

RESUMEN

El artículo analiza cómo los liderazgos educativos influyen en la formación continua de docentes que actúan en las clases de alfabetización, articulando principios de gestión democrática con evidencias de dos referentes internacionales: PIRLS (2021) y el Informe GEM/UNESCO (2024/25). Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica y documental, desarrollada mediante lectura exploratoria e interpretación crítica, triangulando datos, documentos y aportes teóricos que problematizan la alfabetización más allá del dominio técnico del código, entendiéndola como una práctica social, histórica y situada. A la luz de Paro (2006), el liderazgo democrático se comprende como una acción educativa que requiere participación real, escucha y corresponsabilidad; en diálogo con Gatti (2010), la formación continua se asume como un proceso colaborativo y sostenido institucionalmente. Los resultados evidencian una crisis de aprendizaje en lectura, marcada por desigualdades y baja competencia lectora, e indican los límites de políticas formativas poco específicas y escasamente conectadas con las necesidades concretas del trabajo docente. Como orientaciones, el texto destaca la necesidad de liderazgo compartido, el uso formativo de las evaluaciones, el fortalecimiento del vínculo escuela–familia–comunidad y la inversión sistemática en la formación de directivos y docentes para la enseñanza de la lectura, guiada por la equidad y la evidencia.

Palabras clave: Alfabetización. Liderazgo Educativo. Gestión Democrática. Formación Docente.



1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um pilar central da educação e um direito fundamental à cidadania, assegurado pela Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Contudo, os resultados do PIRLS (2021) evidenciam desafios persistentes no contexto brasileiro, especialmente no que se refere à qualidade e à equidade da aprendizagem leitora. À luz do Relatório GEM/UNESCO (2024/25), este estudo problematiza de que modo os princípios da gestão democrática e as evidências desses relatórios contribuem para compreender as influências das lideranças educacionais na formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes de alfabetização.

A discussão fundamenta-se em referenciais teóricos e documentos oficiais que abordam a alfabetização, a gestão democrática e a formação continuada docente. Paro (2006) concebe a gestão democrática como uma prática ética, política e educativa, que se efetiva por meio da participação, do diálogo e da corresponsabilidade, ultrapassando concepções meramente burocráticas de organização escolar. Nessa perspectiva, a escola pública configura-se como espaço de realização da democracia substantiva, no qual os sujeitos são reconhecidos como participantes ativos dos processos decisórios.

No campo da formação docente, Gatti (2010) compreende a formação continuada como um processo permanente, situado e articulado às práticas cotidianas da escola, o que pressupõe condições institucionais adequadas, apoio pedagógico e reconhecimento do tempo docente como espaço formativo. Tal concepção reforça a centralidade da liderança educacional no fortalecimento de processos formativos coletivos, integrados à prática pedagógica e orientados por um compromisso ético com o desenvolvimento profissional.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar, à luz da gestão democrática e das evidências dos relatórios PIRLS (2021) e GEM/UNESCO (2024/25), as influências das lideranças educacionais na formação continuada de professores e professoras que atuam nas classes de alfabetização.

A investigação desenvolveu-se por meio de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, baseada na análise crítica dos relatórios selecionados e dos referenciais teóricos. A abordagem qualitativa permite apreender os significados socialmente construídos no campo educacional, compreendendo os fenômenos em sua complexidade e contextualização (Triviños, 1987).

A relevância do estudo reside na necessidade de repensar os paradigmas que orientam a formação docente, sobretudo em um contexto marcado pela centralidade de indicadores de desempenho e resultados quantitativos, muitas vezes dissociados da formação integral dos sujeitos. O artigo estrutura-se em dois eixos centrais: (1) a análise dos dados apresentados pelos relatórios GEM/UNESCO (2024/25) e PIRLS (2021); e (2) a discussão dos aportes teóricos sobre gestão democrática e formação docente no Brasil. A articulação entre esses eixos permite uma reflexão crítica



sobre as condições necessárias ao exercício de uma liderança educacional comprometida com o direito à alfabetização.

No âmbito dos documentos internacionais, o Relatório GEM/UNESCO (2024/25) destaca a liderança educacional como elemento estratégico para a promoção da equidade, da inclusão e da qualidade da aprendizagem, enfatizando a importância de práticas colaborativas, éticas e sensíveis ao contexto. Já o PIRLS (2021), ao avaliar a proficiência leitora de estudantes do 4º ano do ensino fundamental, associa os resultados cognitivos a dados contextuais, reconhecendo que a aprendizagem é atravessada por condições sociais, institucionais e familiares.

Os dados do PIRLS (2021) revelam desigualdades significativas na aprendizagem leitora no Brasil, com médias inferiores à escala internacional e disparidades expressivas entre redes de ensino, associadas ao nível socioeconômico. Tais resultados não devem ser interpretados de forma isolada, sob risco de reforçar leituras meritocráticas, mas compreendidos como expressão de desigualdades estruturais que demandam posicionamento político e pedagógico das lideranças escolares.

A reflexão proposta dialoga com Larrosa (2022), ao compreender a experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma, convocando a escola a constituir-se como espaço de escuta, abertura e produção de sentidos. Nessa perspectiva, liderar a formação continuada implica sustentar processos formativos baseados no diálogo, na participação e no reconhecimento das experiências docentes.

Assim, a gestão educacional configura-se como uma articulação política e pedagógica que ultrapassa a administração burocrática, assumindo compromisso ético com o direito à educação, a redução das desigualdades e a construção de práticas escolares humanizadoras. É nesse horizonte que a liderança democrática se afirma como condição para fortalecer a formação continuada e a garantia do direito à alfabetização.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LIDERANÇA COMPARTILHADA: SENSÍVEL, DEMOCRÁTICA E TRANSFORMADORA

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. [...] por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade e exposição.
(Larrosa, 2022).

A concepção de experiência em Larrosa (2022) desloca a escola do campo da mera execução técnica e a convoca a constituir-se como espaço vivo de escuta e disponibilidade, no qual o que acontece aos sujeitos assume centralidade. Nessa perspectiva, analisar a influência da liderança na formação continuada implica compreendê-la não como simples transmissão de orientações ou gestão de rotinas, mas como sustentação de processos formativos baseados no diálogo, no acolhimento e no reconhecimento das experiências que atravessam o cotidiano escolar.



Nesse horizonte, a gestão democrática, conforme Paro (2006), configura-se como ação educativa em si mesma, ao articular dimensões éticas, políticas e pedagógicas por meio da participação, da partilha de decisões e da elaboração coletiva do projeto pedagógico. Trata-se de uma concepção que reconhece a comunidade escolar como protagonista dos processos decisórios e que exige escuta ativa, valorização dos saberes locais e engajamento coletivo.

Um modelo de liderança democrática requer, portanto, a partilha real do poder no interior da escola, garantindo que a comunidade seja efetivamente ouvida e participe das decisões. Paro (2006) adverte que iniciativas que atuam “em nome da comunidade”, sem facultar-lhe voz ativa ou acesso ao questionamento das próprias formas de participação, tendem a esvaziar o sentido democrático da gestão.

Essa valorização do contexto e da participação também orienta o relatório brasileiro do PIRLS (2021), que articula avaliações cognitivas à coleta de dados sobre o contexto escolar e familiar dos estudantes. Tal abordagem reconhece que os resultados de aprendizagem não podem ser interpretados de forma isolada, mas como expressão de condições estruturais, desigualdades sociais e oportunidades de aprendizagem desigualmente distribuídas.

Os dados do PIRLS (2021) evidenciam baixos níveis de qualidade e equidade na aprendizagem leitora no Brasil, com médias inferiores à escala internacional e disparidades significativas associadas ao nível socioeconômico das famílias e ao tipo de rede de ensino frequentada. Em 2021, estudantes de escolas públicas alcançaram média de 407 pontos, enquanto os de escolas privadas atingiram 497 pontos, revelando uma diferença de 90 pontos. Esses escores não constituem medidas absolutas de aprendizagem, mas indicadores comparativos que sinalizam desigualdades estruturais no acesso ao direito à leitura.

Ainda que a avaliação internacional permita identificar tendências relevantes, seus resultados devem ser analisados de forma contextualizada, considerando as especificidades históricas, culturais e sociais dos sistemas educacionais. A leitura descontextualizada desses dados pode reforçar interpretações meritocráticas ou reducionistas, obscurecendo as condições concretas que produzem tais desigualdades.

Nesse sentido, os achados do PIRLS (2021) exigem posicionamento político e pedagógico das lideranças escolares, que não podem restringir-se a ações administrativas, mas precisam promover práticas orientadas pelo diálogo, pela participação e pelo enfrentamento das desigualdades no interior das escolas e dos sistemas de ensino. O próprio relatório destaca a necessidade de políticas compensatórias, de fortalecimento da relação entre família e escola e de estratégias que ampliem o envolvimento das famílias, especialmente nos contextos mais vulneráveis.

O Relatório GEM/UNESCO (2024/25) converge com essas análises ao afirmar que a liderança educacional deve ser colaborativa, ética e sensível ao contexto, orientada pelo compromisso com a



equidade e com o direito à aprendizagem. O documento evidencia a existência de uma crise global da aprendizagem, ao indicar que três em cada quatro crianças em países em desenvolvimento não conseguem ler e compreender um texto simples aos 10 anos de idade, o que demanda respostas sistêmicas e lideranças comprometidas com a alfabetização.

Liderar eticamente, conforme Dourado (2002), implica reconhecer desigualdades históricas e atuar a partir delas, valorizando culturas escolares, tempos, espaços e saberes da comunidade. Nessa perspectiva, a liderança para a alfabetização requer escuta ativa, diálogo com as famílias e processos formativos que articulem teoria, prática e experiência vivida, criando condições concretas para o trabalho docente.

Ao considerar a escola como espaço atravessado por múltiplos encontros, desafios e desigualdades, a formação continuada docente assume centralidade na construção de respostas pedagógicas qualificadas. Gatti (2010) compreende a formação docente como um processo colaborativo, contínuo e situado, orientado para o aprimoramento das práticas pedagógicas em diálogo com os desafios do cotidiano. Cabe à liderança educacional ir além da observação e do controle, fomentando processos de reflexão, análise de dados e experimentação didática.

Assim, a gestão educacional configura-se como uma articulação política e pedagógica que ultrapassa a administração burocrática, ao mesmo tempo em que afirma um compromisso ético com o direito à educação, a redução das desigualdades e a construção de práticas escolares sensíveis às realidades dos sujeitos. Lideranças democráticas são aquelas que se colocam em exposição, reconhecendo nos encontros formativos não apenas a transmissão de saberes, mas a partilha de sentidos. É nesse terreno da experiência, aberto, coletivo e inacabado, que a formação continuada ganha potência e a gestão escolar se humaniza.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS ATUANTES NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DAS LIDERANÇAS

Ler histórias permite que a criança se alimente de imagens, de palavras belas ou terríveis, que a ajudam a enfrentar o mundo, a compreender-se melhor, a construir-se, a se abrir ao outro.

(Michèle Petit, 2008, p. 29).

De acordo com Michèle Petit (2008), as obras literárias e o desenvolvimento do leitor literário contribuem não apenas para a formação das crianças, mas também para a educação continuada de professores e professoras das classes de alfabetização, ao possibilitar mediações sensíveis, imaginativas e estéticas que ampliam o olhar para o outro e para o mundo. Essa perspectiva reafirma a alfabetização como um processo que ultrapassa o domínio mecânico do código escrito.

Soares (1988) sublinha essa concepção ao afirmar que não basta ler e escrever, sendo necessário saber fazer uso social da leitura e da escrita, o que evidencia o caráter político e cultural da



alfabetização. Ferreiro (1995), por sua vez, desloca o foco do conteúdo para o sujeito que aprende, destacando o papel ativo das crianças na construção de hipóteses sobre a escrita, o que exige práticas pedagógicas dialógicas. Complementarmente, Morais (2012) enfatiza a importância do ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética, articulando a compreensão do funcionamento do sistema às práticas de ensino intencionais. Em diálogo com esses aportes, Soares (2020) propõe o conceito de “alfalettrar”, integrando alfabetização e letramento como processos indissociáveis.

Esse conjunto teórico sustenta a compreensão de que a formação continuada de professores e professoras alfabetizadores, bem como a atuação das lideranças educacionais, devem considerar a alfabetização como um processo complexo, ativo e socialmente situado. Nessa direção, Gatti (2010) defende a formação docente como um processo contínuo, colaborativo e contextualizado, orientado para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A liderança educacional, portanto, ultrapassa a função de acompanhamento administrativo e assume um papel formativo, ao fomentar reflexão pedagógica, análise de dados e experimentação didática.

É nesse contexto que se articulam os dois relatórios analisados nesta pesquisa. O PIRLS (2021) indica que menos de 60% dos professores brasileiros participaram de formações específicas em leitura nos dois anos anteriores à avaliação, dado que pode impactar diretamente os resultados de compreensão leitora. Além disso, tanto os relatórios quanto o Plano Nacional de Educação (2014–2024) evidenciam lacunas no tratamento da formação continuada voltada especificamente às demandas das classes de alfabetização, o que fragiliza a efetividade das políticas formativas.

Os resultados do PIRLS (2021) reiteram evidências consolidadas na literatura de que a formação inicial e continuada dos docentes constitui um dos pilares centrais para a promoção da aprendizagem, especialmente em leitura. Estudos como os de Darling-Hammond (2000) e Hill, Rowan e Ball (2005) reforçam que o domínio dos conteúdos, aliado ao conhecimento pedagógico, é condição essencial para o ensino eficaz. Contudo, embora os relatórios apontem correlações entre formação docente e desempenho discente, avançam pouco na proposição de caminhos concretos para a qualificação dessas formações.

Nesse sentido, o Relatório GEM/UNESCO (2024/25) amplia a análise ao enfatizar que a liderança educacional deve organizar e sustentar programas contínuos de desenvolvimento profissional, baseados em evidências e articulados ao cotidiano escolar. O documento também alerta para a ausência de formação específica em liderança educacional em muitos países, o que compromete a condução de processos pedagógicos complexos, como os da alfabetização.

Diante desse cenário, o Quadro 1 sintetiza as convergências e divergências entre o PIRLS (2021) e o Relatório GEM/UNESCO (2024/25), evidenciando como ambos contribuem, de maneira distinta, para a compreensão das relações entre liderança educacional, formação docente e resultados em leitura.



Quadro 1- Análise Comparativa - Implicações de Liderança Educacional e Formação Docente (Continua)

DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Natureza do documento	O Relatório Global de Monitoramento da Educação (Global Education Monitoring Report) apresenta uma abordagem analítico-propositiva sobre liderança na educação, em consonância com o monitoramento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030. (UNESCO 2024/25).	Pesquisa internacional padronizada de desempenho em leitura, com ênfase nos resultados de aprendizado em compreensão leitora no 4º ano, utilizada para comparações entre nações e para o acompanhamento de tendências. (pirls2021.org)
	CONVERGÊNCIAS: Geração de indicadores internacionais para apoiar políticas educacionais e discussões sobre a qualidade da educação e os resultados de aprendizado.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: GEM é um documento de síntese e interpretação de provas; PIRLS é majoritariamente um estudo de avaliação do rendimento dos alunos.	
DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Temática central	Liderança educacional em variados níveis (escola, sistemas e políticas), analisando como distintas abordagens de liderança influenciam a equidade, a inclusão e os desfechos de aprendizagem. (UNESCO, 2024/25)	A proficiência em leitura dos alunos do 4º ano abrange a descrição de categorias de rendimento, tendências ao longo da história e distinções entre nações, além de diversos fatores correlacionados ao processo de aprendizagem da leitura. (pirls2021.org)
	CONVERGÊNCIAS: Os dois vinculam os resultados do aprendizado (especialmente a leitura) às condições do sistema de ensino e ao ambiente educacional.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: GEM foca na liderança como eixo analítico; PIRLS privilegia a leitura como foco principal e a liderança é mencionada apenas de forma indireta, através de questionários de contexto	
DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Contexto de produção	Publicado em 2024, no pós-pandemia, como relatório oficial da UNESCO, com ênfase em como líderes educacionais podem responder a desafios contemporâneos (desigualdades, inclusão, bem-estar, reformas curriculares, uso de dados) em diferentes países. (UNESCO, 2024/25)	No ciclo de 2021, ocorreu a quinta edição do PIRLS, que marcou a primeira participação do Brasil. A coleta de dados foi realizada durante a pandemia de COVID-19, o que a torna a única base de comparação internacional referente à leitura do 4º ano com informações obtidas nesse intervalo. (pirls2021.org)
	CONVERGÊNCIAS: Ambos estão inseridos no cenário pós-pandemia e dialogam com preocupações mundiais acerca da recomposição de aprendizagens e desigualdades.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: O GEM analisa o contexto político, institucional e organizacional da liderança; enquanto o PIRLS foca nas consequências, ou seja, nos níveis de desempenho, abordando os contextos de maneira secundária.	
DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Metodologia e fontes de dados	Análise e unificação de vastas bases de dados globais (como avaliações e estudos comparativos), estudos empíricos e estudos de caso, bem como revisão bibliográfica sobre liderança escolar, sistemas de ensino e políticas.	Amostras representativas de estudantes do 4º ano de várias nações foram submetidas a testes de leitura padronizados, juntamente com questionários contextuais direcionados a estudantes, professores, administradores escolares e familiares. (pirls2021.org)
	CONVERGÊNCIAS: Ambos conciliam dados quantitativos em grande escala e informações contextuais para a interpretação de resultados educacionais.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: No GEM, a ênfase é na interpretação e na política. No PIRLS, a ênfase é nas medidas psicológicas e na descrição. Isso inclui escalas de desempenho, porcentagens e classificações.	



DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Tratamento da alfabetização /leitura	Discute leitura e alfabetização como parte dos “resultados de aprendizagem” que líderes devem promover, alertando para o risco de reduzir a educação apenas a indicadores de leitura, matemática e ciências, e defendendo objetivos formativos mais amplos.	Tem a leitura como foco exclusivo: descreve níveis de competência leitora, define cortes na escala de proficiência, analisa distribuição dos estudantes por níveis e compara desempenhos internacionais e nacionais (incluindo o Brasil, com média 419). (Inep Download).
	CONVERGÊNCIAS: Ambos reconhecem a leitura como indicador-chave de qualidade educacional e resultado central da escolarização nos anos iniciais.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: GEM discute leitura dentro de um quadro mais amplo de finalidades da educação; PIRLS delimita a leitura a um conjunto de tarefas avaliativas e níveis de desempenho, com menor problematização conceitual.	
DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Lugar das lideranças educacionais	Discute <i>in-service training</i> como componente central da atuação de líderes e sistemas para apoiar o desenvolvimento profissional docente, destacando a necessidade de formações alinhadas a objetivos pedagógicos, colaborativas e sustentadas por condições adequadas de trabalho. (UNESCO, 2024/25)	A capacitação de docentes se manifesta de maneira indireta nos questionários, como evidenciado por questões relativas à formação inicial, cursos de atualização e estratégias didáticas de leitura; no entanto, o relatório internacional não explora de forma aprofundada o conceito de formação continuada. (pirls2021.org)
	CONVERGÊNCIAS: Ambos concordam que as condições de formação e de trabalho dos educadores são significativas para compreender os resultados obtidos em leitura.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: O GEM aborda a formação continuada vinculada à liderança e à melhoria da escola; no PIRLS, essa formação é considerada uma variável explicativa, sem revisão crítica ou discussão normativa.	
DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Foco em formação continuada / “treinamento em serviço”	Discute <i>in-service training</i> como componente central da atuação de líderes e sistemas para apoiar o desenvolvimento profissional docente, destacando a necessidade de formações alinhadas a objetivos pedagógicos, colaborativas e sustentadas por condições adequadas de trabalho. (UNESCO, 2024/25)	A capacitação de docentes se manifesta de maneira indireta nos questionários, como evidenciado por questões relativas à formação inicial, cursos de atualização e estratégias didáticas de leitura; no entanto, o relatório internacional não explora de forma aprofundada o conceito de formação continuada. (pirls2021.org)
	CONVERGÊNCIAS: Ambos concordam que as condições de formação e de trabalho dos educadores são significativas para compreender os resultados obtidos em leitura.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: O GEM aborda a formação continuada vinculada à liderança e à melhoria da escola; no PIRLS, essa formação é considerada uma variável explicativa, sem revisão crítica ou discussão normativa.	
DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Tipo de “solução” ou medidas propostas	Apresenta recomendações para políticas de liderança: padrões de liderança, formação de diretores, distribuição de responsabilidades, fortalecimento da colaboração, ampliação da autonomia com responsabilização adequada, atenção a contextos específicos etc. (unesco.at,2024/25).	Oferece principalmente evidências e indicadores (médias, distribuições por nível, perfis de estudantes e escolas), que podem orientar políticas, mas não apresenta um conjunto centralizado de recomendações normativas sobre liderança ou formação docente. (pirls2021.org)
	CONVERGÊNCIAS: Ambos podem ser usados por gestores e pesquisadores para fundamentar decisões de política educacional.	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: O GEM é, explicitamente, propositivo; o PIRLS é fundamentalmente avaliativo e descritivo, deixando a formulação de medidas a cargo de países e leitores.	



DIMENSÃO	GEM/UNESCO 2024/5	PIRLS 2021
Possibilidade de resenha crítica no artigo	Permite discutir: tensões entre foco em resultados mensuráveis e objetivos mais amplos da educação; risco de sobrecarregar líderes com múltiplas demandas; ênfase na colaboração vs. Realidade de hierarquização da gestão; distância entre recomendações globais e condições locais das redes brasileiras	Permite problematizar: centralidade de rankings e comparações internacionais; riscos de “reduzir” alfabetização à performance em testes; insuficiência de dados para explicar o “como” das melhorias; evidências de desigualdades profundas no Brasil e limites de avaliações externas para orientar práticas pedagógicas. (Inep Download
	CONVERGÊNCIAS: Ambos abrem espaço para uma leitura crítica sobre o uso de dados internacionais na formulação de políticas e na atuação de lideranças e Professores e professoras que atuam nas classes de alfabetização	
	DIVERGÊNCIAS / PONTOS CRÍTICOS: O GEM oferece um discurso normativo sobre liderança; o PIRLS oferece principalmente “números”. A comparação permite tensionar a distância entre recomendações globais e a realidade concreta da alfabetização nas redes públicas brasileiras.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

O Relatório GEM/UNESCO (2024/25) utiliza a expressão “treinamento em serviço” para designar o que, no contexto brasileiro, se compreende como formação continuada, destacando-a como elemento essencial para o aprimoramento das competências docentes. O documento associa essa dimensão à Meta 4.c do ODS 4¹, monitorada pelo indicador 4.c.7, que mensura a participação de professores em formação em serviço nos últimos 12 meses. Segundo os dados apresentados, apenas 45% dos países possuem políticas obrigatórias de desenvolvimento profissional contínuo para a educação pré-primária e 53% para a educação primária e secundária.

Esses dados revelam desigualdades significativas na institucionalização da formação continuada, fortemente relacionadas ao nível de renda dos países. Em contextos economicamente mais favorecidos, observa-se maior sistematização dessas políticas, enquanto países de menor renda enfrentam dificuldades para garantir processos formativos equitativos e de qualidade. Tais desigualdades reforçam que os desafios educacionais não se restringem aos resultados de aprendizagem, mas envolvem também as condições de trabalho e de formação docente.

No Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegure a formação continuada como dever do Estado, sua implementação descentralizada tem resultado, em muitos casos, em ações pouco articuladas às especificidades das classes de alfabetização. Como alerta Paro (2006), políticas formativas construídas de maneira verticalizada, sem a participação ativa dos professores, tendem a se distanciar das necessidades reais das escolas.

Nessa perspectiva, a formação continuada em alfabetização deve partir da realidade concreta dos docentes, promovendo o diálogo entre teoria, prática e experiência, conforme defende Gatti (2010).

¹ A Meta 4.c, vinculada ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, refere-se ao compromisso internacional de ampliar, até 2030, o número de professores qualificados, por meio de políticas de formação inicial e continuada, valorização profissional e cooperação internacional. Essa meta reconhece que a garantia do direito à educação de qualidade está diretamente associada às condições de formação e de trabalho docente.



Isso exige lideranças educacionais capazes de criar condições institucionais para processos formativos significativos, colaborativos e orientados à transformação das práticas pedagógicas. Diante do baixo desempenho do Brasil no PIRLS (2021) e das diretrizes do Relatório GEM/UNESCO (2024/25), o Quadro 2 apresenta recomendações articuladas para o fortalecimento da alfabetização no país.

Quadro 2 - Recomendações para o Fortalecimento da Alfabetização no Brasil

EIXO ESTRATÉGICO	RECOMENDAÇÕES ARTICULADAS	FINALIDADE EDUCACIONAL
Formação de Lideranças Educacionais	Reforçar a formação de gestores escolares com foco na alfabetização, especialmente nas redes públicas.	Qualificar a gestão pedagógica e administrativa para garantir o direito à alfabetização na idade certa.
Políticas Públicas Baseadas em Evidências	Criar políticas locais de alfabetização fundamentadas em dados de avaliações nacionais (SAEB) ² e internacionais (PIRLS).	Planejar ações pedagógicas com base em evidências, promovendo equidade e qualidade.
Liderança Colaborativa e Escuta Ativa	Valorizar a escuta de professores, estudantes e famílias, promovendo ambientes democráticos e corresponsáveis pela aprendizagem.	Fortalecer vínculos escola-comunidade e promover um clima escolar mais inclusivo e participativo.
Formação Docente em Leitura	Investir em programas formativos com metodologias ativas, práticas de leitura significativas e alinhamento ao contexto das escolas.	Desenvolver competências docentes para o ensino de leitura com foco em fluência, compreensão e criticidade.
Uso Formativo de Avaliações	Utilizar os dados do PIRLS como ferramenta de análise pedagógica e planejamento, não apenas como instrumento de comparação ou ranqueamento.	Promover a leitura crítica dos resultados e o uso estratégico das avaliações para melhoria contínua.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

O cenário evidenciado pelos resultados do PIRLS (2021), somado às recomendações do Relatório GEM/UNESCO (2024/25), revela um diagnóstico urgente, o Brasil e o mundo precisam reposicionar suas políticas de alfabetização com base em evidências e com foco na equidade.

A baixa performance dos estudantes brasileiros, assim como a observada em outros países analisados nos relatórios internacionais, especialmente no campo da leitura, não pode ser compreendida apenas como um indicador técnico de aprendizagem. Trata-se, sobretudo, da expressão de desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais e que exigem respostas públicas concretas, coerentes e sustentáveis, articuladas aos compromissos assumidos no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Mais do que produzir diagnósticos, citar metas ou formular diretrizes normativas, torna-se imprescindível reconhecer as demandas reais que emergem do contexto social contemporâneo e, de modo particular, da realidade educacional brasileira.

Nessa perspectiva, as recomendações apresentadas pelos relatórios analisados não devem ser tomadas como soluções isoladas, mas como elementos de uma engrenagem que necessita funcionar de

² SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica é uma avaliação em larga escala, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que produz indicadores sobre a qualidade da educação básica brasileira a partir do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, bem como de informações contextuais das escolas.



forma integrada. O fortalecimento da formação de lideranças educacionais mostra-se estratégico para a construção de uma cultura institucional orientada à aprendizagem, à equidade e à justiça educacional, especialmente no que se refere às exigências colocadas à formação inicial e continuada de professores e professoras das classes de alfabetização. Contudo, a atuação dessas lideranças somente se efetiva quando inserida em contextos nos quais as políticas educacionais locais sejam sensíveis às especificidades de cada rede e orientadas pelo uso crítico dos dados educacionais, não como instrumentos de mera mensuração ou controle, mas como subsídios para o aprimoramento contínuo do trabalho pedagógico. Nesse sentido, não são os resultados em si que determinam o desempenho das crianças, mas as decisões pedagógicas e políticas construídas a partir deles.

A valorização da liderança colaborativa, por sua vez, rompe com modelos hierárquicos tradicionais e convoca os diferentes sujeitos da comunidade escolar à corresponsabilidade pelos processos educativos. Essa dimensão assume especial relevância ao fortalecer os vínculos entre escola, famílias e território, elementos fundamentais para o sucesso dos processos de alfabetização, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais.

A formação docente, nesse cenário, também demanda reinvenção. Investir em propostas formativas que dialoguem com a realidade concreta das escolas e que valorizem metodologias participativas e reflexivas significa reconhecer que não há alfabetização de qualidade sem professores e professoras respeitados, com condições reais de trabalho e oportunidades efetivas de desenvolvimento profissional. Os dados produzidos pelo PIRLS (2021) e por outras avaliações em larga escala precisam ser ressignificados: mais do que alimentar lógicas de ranqueamento ou culpabilização, devem ser apropriados como instrumentos de análise crítica, planejamento pedagógico e transformação institucional.

Assim, não se trata apenas de “ensinar a ler” nas classes alfabetizadoras, mas de construir um ecossistema educacional no qual a alfabetização se afirme como um direito pleno. Esse direito se concretiza por meio da articulação entre políticas públicas consistentes, lideranças educacionais comprometidas, práticas pedagógicas significativas e participação social ativa. O desafio é complexo e persistente, mas inadiável, pois envolve a garantia de condições efetivas para que todas as crianças tenham acesso a uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, assumindo um delineamento analítico-interpretativo orientado pela compreensão dos fenômenos educacionais em sua complexidade histórica, política e social. A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na perspectiva de que os processos educativos não podem ser reduzidos a variáveis isoladas, mas exigem interpretação contextualizada dos significados produzidos nas práticas e nos discursos, conforme



argumenta Triviños (1987) ao destacar que a pesquisa qualitativa em educação busca apreender a totalidade concreta dos fenômenos e suas contradições. Tal posicionamento epistemológico mostra-se coerente com o objetivo do estudo, que consiste em analisar a influência das lideranças educacionais na formação continuada de professores e professoras das classes de alfabetização, à luz da gestão democrática e das evidências apresentadas pelo PIRLS (2021) e pelo Relatório GEM/UNESCO (2024/25), conforme exposto no desenvolvimento do artigo.

O estudo configura-se como bibliográfico e documental, na medida em que se ancora na análise sistemática de documentos oficiais, relatórios internacionais e produções teóricas consolidadas no campo da educação. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental distingue-se por utilizar fontes primárias ainda não submetidas a tratamento analítico aprofundado, enquanto a pesquisa bibliográfica baseia-se em material já elaborado, como livros, artigos e teses. No presente caso, o corpus principal foi constituído pelo Relatório de Monitoramento da Educação Global 2024/25, publicado pela UNESCO, e pelo relatório brasileiro do PIRLS 2021, elaborado pelo Inep, ambos considerados documentos institucionais estratégicos para a formulação e o monitoramento de políticas educacionais. Esses documentos foram articulados a referenciais teóricos nacionais, especialmente Paro (2006), Gatti (2010; 2019) e Dourado (2002), que fundamentam a discussão acerca da gestão democrática, da liderança educacional e da formação continuada docente no contexto brasileiro.

A seleção dos documentos pautou-se por critérios de atualidade, relevância política e pertinência temática. Nesse sentido, optou-se por documentos publicados em contexto pós-pandêmico e que apresentassem dados ou orientações diretamente relacionados à alfabetização, à formação docente e à liderança educacional. Tal recorte permitiu focalizar a análise nas tensões entre recomendações globais e a realidade educacional brasileira, reconhecendo, como argumenta Cellard (2008), que o documento deve ser compreendido como construção social situada, portadora de intencionalidades e inserida em determinado contexto histórico.

O procedimento de coleta de dados consistiu na leitura integral e reiterada dos relatórios selecionados, em movimento metodológico semelhante ao que Minayo (2014) denomina leitura flutuante e posterior leitura compreensiva. Inicialmente realizou-se uma leitura exploratória, com vistas à apreensão global das ideias centrais e à identificação preliminar de temas recorrentes, como liderança colaborativa, formação em serviço, equidade e resultados de aprendizagem. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica, com destaque para excertos, indicadores quantitativos e recomendações normativas relacionados às categorias investigadas. Por fim, realizou-se uma leitura interpretativa-crítica, articulando os dados extraídos aos referenciais teóricos que sustentam o debate sobre gestão democrática e formação continuada no Brasil.

A análise dos dados foi conduzida por meio de abordagem interpretativa inspirada na análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2011), ainda que não se tenha realizado codificação



estatística formal. Conforme Bardin, a análise de conteúdo compreende etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, buscando identificar núcleos de sentido que permitam inferências contextualizadas. No presente estudo, os núcleos temáticos foram organizados em eixos comparativos, possibilitando a construção dos quadros analíticos que sintetizam convergências e divergências entre o PIRLS (2021) e o Relatório GEM/UNESCO (2024/25). Tal estratégia permitiu triangulação entre dados quantitativos em larga escala, discursos normativos internacionais e aportes teóricos nacionais, procedimento que, segundo Flick (2009), contribui para ampliar a consistência e a credibilidade das interpretações em pesquisas qualitativas.

O rigor metodológico foi assegurado pela explicitação dos critérios de seleção do corpus, pela descrição transparente dos procedimentos de leitura e análise e pela articulação permanente entre dados e teoria. Segundo Guba e Lincoln (1985), a confiabilidade em pesquisas qualitativas está associada à coerência interna do processo investigativo e à clareza na exposição das decisões metodológicas adotadas. Nesse sentido, buscou-se evitar interpretações impressionistas, fundamentando cada inferência nas evidências documentais e nos referenciais teóricos mobilizados ao longo do texto.

Por tratar-se de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, baseada em documentos públicos e de acesso aberto, não houve envolvimento direto de sujeitos participantes nem produção de dados primários em campo, o que dispensa submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, conforme orientações vigentes para estudos dessa natureza. Ainda assim, foram observados princípios éticos de integridade científica, como a fidelidade às fontes, a correta referenciação e a problematização crítica dos dados, em consonância com as boas práticas acadêmicas recomendadas para pesquisas em educação.

Dessa forma, a metodologia adotada buscou articular coerência epistemológica, rigor analítico e transparência procedimental, sustentando a interpretação crítica das evidências internacionais à luz do pensamento educacional. Ao fundamentar-se em referenciais consolidados da pesquisa qualitativa e da análise documental, o estudo procura contribuir para uma leitura crítica das políticas de alfabetização e da atuação das lideranças educacionais, situando a formação continuada como dimensão estratégica na consolidação de uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta investigação, fundamentados na análise documental do Relatório GEM/UNESCO (2024/25) e do PIRLS (2021), evidenciam um quadro complexo no que se refere à alfabetização e à formação continuada de professores e professoras atuantes nas classes iniciais. A leitura comparativa dos documentos permitiu identificar três achados centrais: a persistência de desigualdades estruturais no desempenho em leitura, a presença de lacunas na institucionalização da



formação continuada específica para alfabetização e o reconhecimento, ainda que com ênfases distintas, da liderança educacional como variável estratégica para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

No que se refere ao desempenho em leitura, os dados do PIRLS (2021) indicam que o Brasil apresentou média inferior à escala internacional de proficiência, com diferenças expressivas entre redes públicas e privadas. Conforme registrado no relatório brasileiro, estudantes de escolas públicas alcançaram média de 407 pontos, enquanto os da rede privada atingiram 497 pontos, revelando uma diferença de 90 pontos. Tal disparidade sinaliza desigualdades de acesso a oportunidades educacionais e reforça que os resultados não podem ser explicados apenas por fatores individuais. Além disso, o relatório aponta que menos de 60% dos professores declararam ter participado de formação específica em leitura nos dois anos anteriores à aplicação da avaliação, dado que sugere fragilidade na consolidação de políticas sistemáticas de desenvolvimento profissional voltadas à alfabetização

O Relatório GEM/UNESCO (2024/25), por sua vez, apresenta evidências globais acerca da liderança educacional e da formação em serviço, indicando que apenas 45% dos países possuem políticas obrigatórias de formação continuada para a educação pré-primária e 53% para a educação primária e secundária. Esses dados permitem compreender que a formação docente não é uma questão isolada do contexto brasileiro, mas integra um cenário internacional marcado por assimetrias na institucionalização de políticas de desenvolvimento profissional.

A organização comparativa dos documentos analisados, sistematizada nos quadros apresentados no artigo, evidencia convergências e divergências significativas. Ambos os relatórios reconhecem a leitura como indicador central da qualidade educacional e apontam a formação docente como elemento relevante para a melhoria dos resultados. Entretanto, divergem na ênfase: enquanto o PIRLS apresenta dados quantitativos e indicadores comparativos, o GEM/UNESCO assume caráter normativo, propondo recomendações para o fortalecimento da liderança educacional e da formação em serviço. Essa diferença metodológica influencia a forma como cada documento aborda a relação entre liderança e alfabetização.

Na seção de discussão, os resultados foram interpretados à luz da literatura educacional brasileira e internacional. A baixa participação docente em formações específicas em leitura dialoga com as análises de Gatti (2010; 2019), que alertam para a fragmentação das políticas formativas e para a necessidade de programas contínuos, articulados ao cotidiano escolar. Do mesmo modo, os dados sobre desigualdades em desempenho leitor convergem com a compreensão de Paro (2006) e Dourado (2002), que defendem a gestão democrática como condição para enfrentar desigualdades estruturais e promover equidade educacional. A interpretação crítica dos resultados aponta que a liderança escolar, quando orientada por princípios democráticos, pode atuar como mediadora entre dados avaliativos e



práticas pedagógicas, ressignificando indicadores quantitativos como instrumentos formativos e não meramente classificatórios.

Observa-se ainda que os relatórios internacionais reforçam a importância do uso de dados para planejamento pedagógico, mas não aprofundam, de forma contextualizada, as condições materiais e culturais das escolas brasileiras. Essa constatação tensiona as recomendações globais à luz da realidade nacional, sugerindo que a importação acrítica de modelos pode resultar em políticas pouco efetivas. A literatura sobre liderança educacional e desenvolvimento profissional docente sustenta que mudanças estruturais exigem formação específica de gestores, fortalecimento do trabalho colaborativo e integração entre teoria e prática, elementos que emergem como implicações diretas deste estudo.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o fato de tratar-se de análise exclusivamente documental, sem investigação empírica direta em instituições escolares. A ausência de dados primários impossibilita examinar, em profundidade, como as lideranças atuam cotidianamente na organização de processos formativos. Além disso, o PIRLS concentra-se em resultados de desempenho, oferecendo subsídios quantitativos robustos, mas limitados quanto à compreensão dos processos pedagógicos. O Relatório GEM/UNESCO, embora propositivo, opera em escala macro e não contempla especificidades das redes brasileiras.

Como direções para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem práticas concretas de liderança democrática em escolas públicas brasileiras, especialmente no que se refere à organização da formação continuada para alfabetização. Pesquisas de natureza qualitativa, com estudos de caso ou etnografias escolares, podem aprofundar a compreensão sobre como gestores utilizam dados avaliativos para promover reflexão pedagógica. Investigações quantitativas complementares também poderiam examinar a correlação entre políticas locais de formação docente e evolução dos indicadores de aprendizagem.

Os resultados e discussões aqui apresentados contribuem para o avanço do debate ao evidenciar que a melhoria da alfabetização não depende apenas de novos diagnósticos, mas da articulação entre políticas formativas consistentes, liderança educacional comprometida com princípios democráticos e uso crítico de evidências. Ao tensionar relatórios internacionais com a produção teórica brasileira, o estudo reafirma que a formação continuada dos professores e professoras das classes de alfabetização constitui dimensão estratégica para a consolidação do direito à leitura, reforçando a necessidade de políticas educacionais sensíveis às desigualdades e orientadas pela equidade.

5 CONCLUSÃO

O cenário evidenciado pelos resultados do PIRLS (2021), articulado às diretrizes do Relatório GEM/UNESCO (2024/25), revela um diagnóstico incontornável: o Brasil e outros países enfrentam o desafio de reposicionar suas políticas de alfabetização a partir de evidências, com centralidade na



equidade e no direito à aprendizagem. O baixo desempenho em leitura não pode ser compreendido apenas como um dado técnico, mas como expressão de desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais e exigem respostas públicas consistentes e sustentáveis.

Nessa perspectiva, os relatórios analisados indicam que a melhoria dos processos de alfabetização depende menos da produção de novos diagnósticos e mais da forma como os dados são apropriados pelas políticas educacionais e pelas lideranças escolares. Não são os resultados em si que determinam o desempenho das crianças, mas as decisões pedagógicas, formativas e institucionais construídas a partir deles.

O fortalecimento da formação de lideranças educacionais mostra-se estratégico para a consolidação de uma cultura escolar orientada à aprendizagem, à justiça educacional e à valorização da docência. Entretanto, essa atuação só se efetiva quando inserida em contextos de gestão democrática, sensíveis às especificidades das redes e comprometidos com o uso crítico dos dados educacionais, não como instrumentos de controle, mas como subsídios para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas.

A liderança colaborativa, ao romper com modelos hierárquicos tradicionais, convoca professores, estudantes, famílias e comunidade à corresponsabilidade pelos processos educativos. Essa dimensão assume especial relevância nos anos iniciais da escolarização, ao fortalecer vínculos institucionais e criar condições mais favoráveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociais.

A formação continuada de professores e professoras alfabetizadores, por sua vez, exige ser ressignificada como processo situado, dialógico e articulado à realidade concreta das escolas. Investir em propostas formativas que integrem teoria, prática e experiência significa reconhecer que não há alfabetização de qualidade sem profissionais valorizados, com condições reais de trabalho e oportunidades efetivas de desenvolvimento profissional.

Assim, mais do que ensinar a ler, trata-se de construir um ecossistema educacional no qual a alfabetização se afirme como direito pleno. Esse direito se materializa na articulação entre políticas públicas consistentes, lideranças educacionais comprometidas, práticas pedagógicas significativas e participação social ativa. O desafio é complexo e persistente, mas inadiável, pois envolve a garantia de uma educação pública democrática, equitativa e socialmente referenciada para todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio concedido ao desenvolvimento desta pesquisa, reconhecendo a importância das políticas públicas de fomento à formação e à produção científica no Brasil. Agradecem igualmente à



Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), pelo suporte institucional, acadêmico e formativo que possibilitou a realização deste estudo e o fortalecimento das investigações no campo da educação.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Brasil no PIRLS 2021: análise dos resultados da compreensão leitora dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

DARLING-HAMMOND, L. *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 1–44, 2000. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/392>. Acesso em: 19 abr. 2025.

DOURADO, L. F. *Políticas e gestão da educação básica: regulação e autonomia da escola*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. E. (org.). *Políticas educacionais e avaliação: impactos na escola pública brasileira*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 129–146.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e020276, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QB5TtmsD79KrRbKtzM8ZGxJ/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

HILL, H. C.; ROWAN, B.; BALL, D. L. *Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement*. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 42, n. 2, p. 371–406, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>. Acesso em: 19 abr. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.



LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. 1. ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Coleção Experiência e Sentido).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MYRBERG, E.; JOHANSSON, E.; ROSÉN, M. Teacher education and student reading achievement: evidence from PIRLS 2011. *Teaching and Teacher Education*, [s.l.], v. 76, p. 1–10, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.003>. Acesso em: 19 abr. 2025.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 51–53, 1987.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PETIT, M. A arte de ler ou como resistir à adversidade. Tradução de P. Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOARES, M. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Relatório de Monitoramento da Educação Global 2024/25: liderança na educação. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

