

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL

RENATA SILVA DE SOUZA

Goiânia
2026

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RENATA SILVA DE SOUZA

**O Programa Alfa Mais na Educação Infantil em Aparecida de Goiânia e sua
contribuição para o Desenvolvimento Regional**

Goiânia
2026

RENATA SILVA DE SOUZA

**O Programa Alfa Mais na Educação Infantil em Aparecida de Goiânia e sua
contribuição para o Desenvolvimento Regional**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação do Centro Universitário Alves
Faria, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Desenvolvimento
Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da
Purificação

**Goiânia – GO
2026**

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

S729p

Souza, Renata Silva de.

O programa Alfa Mais na educação infantil em Aparecida de Goiânia e sua contribuição para o desenvolvimento regional. / Renata Silva de Souza. – 2026.

75 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Programa Alfa Mais. 2. Alfabetização. 3. Políticas públicas. 4. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). I. Purificação, Marcelo Máximo da. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014.22(817.3)

RENATA SILVA DE SOUZA

**O Programa Alfa Mais na Educação Infantil em Aparecida de Goiânia e sua
contribuição para o Desenvolvimento Regional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Alves Faria, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação - Orientador

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte – Membro Interno

Prof. Dr. Lizandro Poletto - Membro Externo

Dedicatória

À minha mãe, que, mesmo tendo tido poucas oportunidades de escolarização, sempre compreendeu o valor do conhecimento. Com esforço, cuidado e amor, nunca mediu sacrifícios para que eu pudesse estudar, alimentar meus sonhos e seguir adiante.

Ao meu esposo, meu presente de Deus, por caminhar ao meu lado com inteligência, sabedoria, amor e dedicação.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, pela força cotidiana e pela possibilidade de caminhar com esperança, mesmo diante dos desafios que atravessam a educação pública e a pesquisa acadêmica.

À minha mãe, que, mesmo tendo vivenciado limitações impostas por uma escolarização interrompida, sempre acreditou no poder transformador da educação. Seu cuidado diário, sua dedicação incansável e seu apoio incondicional sustentaram cada etapa deste percurso. Sua presença é abrigo, incentivo e fundamento da minha caminhada.

Ao meu esposo, companheiro de vida que Deus me concedeu, por caminhar ao meu lado com amor, competência, inteligência e dedicação. Seu apoio integral, sua escuta sensível e sua parceria tornaram este processo mais leve e possível. Dividir a vida e os sonhos com ele é uma das maiores bênçãos que recebi.

Ao professor orientador, Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação, pela atenção, orientação e condução ética ao longo deste percurso, bem como pelas contribuições teóricas e metodológicas e pelo respeito ao meu trajeto profissional e humano enquanto pesquisadora.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica, pelas provocações teóricas, pelo rigor científico e pelas aprendizagens que ampliaram meu olhar sobre a educação, as relações econômicas e sociais e o desenvolvimento regional.

Às minhas colegas e aos meus colegas da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, companheiras e companheiros de lutas e resistências cotidianas, que dedicam suas trajetórias profissionais à formação de uma sociedade mais justa. Mulheres, em sua maioria, que, no cotidiano da educação pública, resistem, constroem e acreditam que a educação é, de fato, um instrumento de emancipação e liberdade.

Por fim, agradeço às crianças da Educação Infantil, que, com seus olhares curiosos, perguntas inesperadas e modos singulares de estar no mundo, reafirmam diariamente o sentido de pesquisar, ensinar e acreditar na educação como prática de liberdade.

O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita. (Emília Ferreiro)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ONU – Organização das Nações Unidas

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

QEDU – Plataforma de Dados Educacionais

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNIGOIÁS – Centro Universitário de Goiás

Resumo

A alfabetização na idade certa constitui uma prioridade nas políticas públicas educacionais brasileiras, por sua relação direta com a trajetória escolar, a redução das desigualdades e a ampliação das oportunidades de participação social. Esta pesquisa analisa o Programa Alfa Mais, implementado no Estado de Goiás, com ênfase na experiência do município de Aparecida de Goiânia, compreendendo-o como política de alfabetização e como estratégia de gestão educacional orientada à melhoria da aprendizagem. Adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, fundamentada em revisão bibliográfica e estudo documental, com análise interpretativa de normativas, diretrizes e registros institucionais disponíveis sobre alfabetização e programas correlatos. A discussão articula contribuições teóricas de Paulo Freire, ao compreender a alfabetização como prática político-emancipatória; de Emília Ferreiro, ao situar a aprendizagem da escrita como construção ativa e direito; e de Vigotski e Piaget, ao tratar a aprendizagem como processo de desenvolvimento mediado e progressivo, não reduzível a treino tecnicista. No plano contemporâneo, a análise dialoga com a Agenda 2030 (ONU, 2015), mobilizando as ODS 4, 10, 8, 11 e 16 como referência para situar a alfabetização em uma agenda global de qualidade, equidade, desenvolvimento e fortalecimento institucional. A interpretação incorpora, ainda, a perspectiva de Milton Santos, ao compreender desenvolvimento como processo territorial e social, atravessado por técnica, cidadania e desigualdade, evitando reduções a indicadores isolados. Evidencia-se que, embora o Programa Alfa Mais se organize em eixos de formação docente, avaliação diagnóstica e acompanhamento pedagógico, a fragilidade ou ausência de registros públicos locais sistematizados (séries históricas, relatórios e dados acessíveis) limita a mensuração de impactos e tende a produzir descrédito institucional, por comprometer a transparência, a governança de dados e a confiança social, em consonância com a ODS 16. Conclui-se que políticas de alfabetização podem contribuir para justiça educacional e desenvolvimento regional, desde que articuladas a práticas pedagógicas críticas e a mecanismos consistentes de documentação, monitoramento e publicidade dos resultados.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas públicas. Programa Alfa Mais. Desenvolvimento regional. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Abstract

Literacy at the right age is a priority in Brazilian public education policies due to its direct relationship with school trajectory, the reduction of inequalities, and the expansion of opportunities for social participation. This research analyzes the Alfa Mais Program, implemented in the State of Goiás, with an emphasis on the experience of the municipality of Aparecida de Goiânia, understanding it as a literacy policy and as an educational management strategy oriented towards improving learning. A qualitative, descriptive-analytical approach is adopted, based on bibliographic review and documentary study, with interpretative analysis of available institutional norms, guidelines, and records on literacy and related programs. The discussion articulates theoretical contributions from Paulo Freire, in understanding literacy as a political-emancipatory practice; from Emilia Ferreiro, in situating the learning of writing as an active construction and a right; and from Vygotsky and Piaget, in treating learning as a mediated and progressive development process, not reducible to technocratic training. In the contemporary context, the analysis engages with the 2030 Agenda (UN, 2015), mobilizing SDGs 4, 10, 8, 11, and 16 as a reference point for situating literacy within a global agenda of quality, equity, development, and institutional strengthening. The interpretation also incorporates Milton Santos' perspective, understanding development as a territorial and social process, traversed by technology, citizenship, and inequality, thus avoiding reductions to isolated indicators. It is evident that, although the Alfa Mais Program is organized around the axes of teacher training, diagnostic assessment, and pedagogical monitoring, the fragility or absence of systematized local public records (historical series, reports, and accessible data) limits the measurement of impacts and tends to produce institutional discredit, by compromising transparency, data governance, and social trust, in line with SDG 16. It is concluded that literacy policies can contribute to educational justice and regional development, provided they are articulated with critical pedagogical practices and consistent mechanisms for documenting, monitoring, and publicizing results.

Keywords: Literacy. Public policies. Alfa Mais Program. Regional development. Sustainable Development Goals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – PANORAMA DA EDUCAÇÃO.....	18
1.1 Educação	18
1.2 Educação Infantil.....	21
1.3 Plano Nacional de Educação (PNE)	26
1.4 Letramento na Educação Infantil	30
CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA ALFA MAIS	36
2.1 Conceito e Origem do Programa	36
2.2 Finalidades e Objetivos	40
2.3 O Programa Alfa Mais em Aparecida de Goiânia	44
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	49
3.1 Tipo de Pesquisa	49
3.2 Abordagem Qualitativa e Bibliográfica	50
3.3 Estudo Documental	52
3.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados	53
CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA ALFA MAIS COMO RECURSO EDUCACIONAL NA MELHORIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	56
4.1 Alfabetização na Idade Certa: Avanços e Desafios	58
4.2 Impactos do Programa Alfa Mais na Aprendizagem	61
4.3 Contribuições para o Desenvolvimento Regional	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui-se como um dos pilares fundamentais da educação básica, representando o ponto de partida para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, culturais e comunicacionais. Trata-se de um processo que ultrapassa a aprendizagem do código linguístico, pois implica a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, condição indispensável à participação cidadã e ao acesso a direitos no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, alfabetizar envolve tanto a apropriação do sistema de escrita quanto a construção de sentidos e usos sociais da linguagem escrita. Soares (2017) sustenta que a alfabetização, quando dissociada do letramento, tende a reduzir-se a uma aprendizagem mecânica, esvaziada de significado, ao passo que a alfabetização articulada a práticas sociais amplia o alcance formativo do processo. Em consonância, Bianchi e Moraes (2021) compreendem a alfabetização como dimensão formativa associada à emancipação, na medida em que contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, do pensamento reflexivo e da participação ativa na vida social.

No contexto brasileiro, a alfabetização vem sendo tratada como prioridade de políticas públicas, sobretudo diante das desigualdades educacionais persistentes e da necessidade de elevar a qualidade da aprendizagem nos anos iniciais. Freitas (2007) enfatiza que a alfabetização deve ser assumida como compromisso político e social do Estado, pois constitui base para o avanço das demais etapas de ensino e para a democratização efetiva do conhecimento. Nessa direção, instrumentos normativos e de planejamento educacional, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), reafirmam a centralidade da alfabetização na idade certa, ao estabelecerem metas voltadas à garantia de que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental. Pereira e Teixeira (2015) destacam que tais diretrizes expressam uma concepção de política pública orientada pela equidade, ao buscar assegurar que o acesso à escola resulte em aprendizagem efetiva e redução de desigualdades.

Entre as iniciativas voltadas a esse horizonte, destaca-se o Programa Alfa Mais, concebido pelo Governo do Estado de Goiás em parceria com os municípios e alinhado aos princípios do PNA. O programa visa garantir que estudantes concluam o segundo ano do ensino fundamental com competências consolidadas de leitura e

escrita, articulando formação docente, acompanhamento pedagógico e avaliação contínua da aprendizagem. Araújo, Savio e Silva (2023) observam que políticas de alfabetização que integram formação, monitoramento e intervenção pedagógica tendem a fortalecer a capacidade das redes de ensino em responder às defasagens e às desigualdades de aprendizagem, desde que sejam sustentadas por planejamento e acompanhamento sistemático. Nesse sentido, o Alfa Mais se insere em um cenário educacional que demanda políticas públicas capazes de enfrentar variações de desempenho entre escolas, fragilidades de aprendizagem e dificuldades de institucionalização de práticas consistentes no âmbito das redes públicas.

A delimitação do objeto de pesquisa também se vincula a uma trajetória profissional construída no campo da educação básica, marcada por atuação continuada na Educação Infantil e por experiências em docência e gestão escolar. Ao longo de aproximadamente duas décadas de exercício na área, a aproximação cotidiana com desafios, potencialidades e contradições das políticas públicas voltadas à infância contribuiu para consolidar um olhar analítico sobre a implementação de programas educacionais no interior das instituições. A experiência em gestão de unidade de Educação Infantil ampliou a compreensão sobre dimensões organizacionais, formativas e pedagógicas que sustentam o trabalho educativo e que incidem diretamente na qualidade do atendimento às crianças. Além disso, a atuação recente na pré-escola, com crianças de quatro e cinco anos, intensificou o acompanhamento das práticas de letramento na Educação Infantil e permitiu observar, no cotidiano, os efeitos concretos de políticas de alfabetização e de suas interfaces com famílias, profissionais e condições institucionais. Dessa forma, a investigação assume que a análise do Programa Alfa Mais, no recorte da Educação Infantil e dos processos de linguagem que a antecedem, relaciona-se a uma prática profissional situada, comprometida com a educação pública e com a compreensão de que políticas educacionais voltadas à infância possuem implicações diretas no desenvolvimento humano e, por extensão, no desenvolvimento regional.

Ao se tratar de políticas educacionais voltadas à alfabetização, torna-se essencial reconhecer que a educação não se limita a uma dimensão técnica, mas se constitui como prática social e política. A contribuição de Paulo Freire permite compreender a alfabetização como processo relacionado à formação de sujeitos históricos, ao desenvolvimento da autonomia e à ampliação da leitura crítica da

realidade. Freire (2011) defende a educação como prática de liberdade e critica a lógica bancária de ensino, ao sustentar que aprender implica diálogo, consciência e transformação. Assim, ao discutir políticas de alfabetização, a análise deve considerar não apenas resultados numéricos, mas também a capacidade de promover inclusão educacional, dignidade e participação social, elementos vinculados ao desenvolvimento humano e ao fortalecimento de direitos.

A discussão sobre o Programa Alfa Mais adquire relevância especial no município de Aparecida de Goiânia (GO), em razão do crescimento populacional e da expansão de demandas educacionais em um território metropolitano marcado por heterogeneidade socioeconômica. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística indicam que o município apresentou população estimada de 527.796 habitantes em 2022, com densidade demográfica superior a 1.800 hab./km², evidenciando pressão sobre serviços públicos e sobre a organização da rede escolar (IBGE, 2022). No campo educacional, registros em bases públicas indicam IDEB em torno de 5,6 para os anos iniciais em 2023, além de taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 96,31% em 2022, revelando, simultaneamente, ampliação do acesso e desafios quanto ao desempenho e à aprendizagem (QEDU, 2023; IBGE, 2022). Nesse cenário, políticas públicas como o Alfa Mais tornam-se estratégicas por buscarem organizar a ação pedagógica e fortalecer o processo de alfabetização em contextos de expansão urbana, diversidade social e exigência crescente por qualidade educacional.

A relevância do tema também se justifica pela necessidade de compreender a relação entre alfabetização, desenvolvimento humano e desenvolvimento regional. O desenvolvimento regional não pode ser reduzido a indicadores estritamente econômicos, pois envolve cidadania, acesso a direitos, condições de vida e produção de oportunidades no território. Milton Santos contribui para essa compreensão ao problematizar o espaço como construção social e ao enfatizar que políticas públicas e instituições podem produzir inclusão ou aprofundar desigualdades, conforme se organizem no território e em suas relações de poder (Santos, 2000; 2006). Nessa perspectiva, a alfabetização e a qualidade da educação básica assumem papel estruturante, pois influenciam a capacidade de participação social, a inserção produtiva e o acesso a outras etapas formativas, podendo impulsionar ou limitar possibilidades de desenvolvimento no município.

Essa abordagem dialoga com a Agenda 2030, especialmente com o ODS 4 (Educação de Qualidade), o ODS 10 (Redução das Desigualdades), o ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e o ODS 16 (Instituições Eficazes e Inclusivas), ao reconhecer a educação como eixo de sustentabilidade social e institucional (ONU, 2015). A partir dessa referência contemporânea, a análise do programa também considera a importância de registros, evidências e transparência como dimensões institucionais que sustentam a credibilidade pública das políticas educacionais.

A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se, portanto, na importância de analisar o papel das políticas públicas de alfabetização no fortalecimento da educação de base e nos impactos dessas ações sobre o desenvolvimento regional. A alfabetização de qualidade constitui condição essencial à inclusão social, à redução de desigualdades e ao exercício pleno da cidadania, pois o domínio da leitura e da escrita amplia oportunidades educacionais e influencia trajetórias sociais e profissionais. Investigar a implementação do Programa Alfa Mais em Aparecida de Goiânia possibilita compreender mecanismos que sustentam sua efetividade, bem como desafios e avanços da rede municipal na consolidação de práticas pedagógicas consistentes. Além disso, examina-se em que medida a organização, disponibilidade e sistematização de registros e evidências locais contribuem para a credibilidade pública da política e para a avaliação de seus resultados, considerando que lacunas documentais podem indicar fragilidades institucionais na condução e no acompanhamento do programa, com repercussões para a leitura de seus impactos educacionais e regionais.

Diante desse contexto, a presente pesquisa busca responder ao seguinte problema: como o Programa Alfa Mais em Aparecida de Goiânia contribui para o desenvolvimento regional? Com base nessa questão norteadora, estabeleceu-se como objetivo geral investigar a atuação do Programa Alfa Mais no município de Aparecida de Goiânia. Como objetivos específicos, definiram-se: compreender como avanços de políticas públicas, programas e ações contribuíram para a alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental, conforme o PNA; analisar a atuação de Aparecida de Goiânia no âmbito do Programa Alfa Mais; e relacionar impactos educacionais a dimensões do desenvolvimento regional. Esses objetivos orientam a

análise e permitem examinar o programa não apenas enquanto política pedagógica, mas também enquanto ação pública com possíveis efeitos sociais e territoriais.

A pesquisa está organizada de modo a conduzir o leitor por uma trajetória progressiva de compreensão do tema. O Capítulo 1 – Panorama da Educação apresenta fundamentos teóricos sobre educação, educação infantil, políticas educacionais nacionais e letramento na educação infantil, compondo base conceitual para a discussão da alfabetização e de sua relevância social. O Capítulo 2 – O Programa Alfa Mais discute a concepção e a origem do programa, suas finalidades e objetivos e sua implementação em Aparecida de Goiânia. O Capítulo 3 – Metodologia descreve os procedimentos da pesquisa, caracterizando-a como qualitativa e bibliográfica, com estudo documental e enfoque interpretativo. Por fim, o Capítulo 4 – O Programa Alfa Mais como recurso educacional na melhoria do processo de alfabetização analisa criticamente a atuação do programa, suas contribuições e limites, articulando alfabetização, desenvolvimento regional e compromissos contemporâneos expressos nas ODS, de modo a evidenciar a educação como política pública estruturante para redução de desigualdades e construção de cidadania no território de Aparecida de Goiânia.

Capítulo 1 – PANORAMA DA EDUCAÇÃO

O Capítulo 1 desenvolve uma fundamentação teórica acerca dos elementos que estruturam a educação básica e sustentam o processo de alfabetização, compreendendo a escola como instituição social com papel decisivo na formação humana e na redução de desigualdades. Inicialmente, discute-se a educação como direito humano e política pública, enfatizando sua dimensão ética e política, bem como sua função emancipadora na construção da cidadania e na transformação social. Em seguida, analisa-se a Educação Infantil como etapa inaugural da escolarização, destacando-se sua centralidade no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico da criança, com atenção às interações, mediações e experiências que antecedem a alfabetização formal. Na sequência, examina-se o Plano Nacional de Educação (PNE) como instrumento orientador das políticas educacionais brasileiras, com ênfase nas metas relacionadas à alfabetização na idade certa, à qualidade da educação básica e à valorização docente. Por fim, aborda-se o letramento na Educação Infantil como processo de inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita, ressaltando sua relevância para a construção da linguagem, da autonomia e da participação social desde os primeiros anos. Assim, este capítulo estabelece as bases conceituais que orientam a pesquisa, articulando educação, alfabetização e equidade como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano e regional.

1.1 Educação

A educação constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano e social, sendo reconhecida como direito público subjetivo, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Tal reconhecimento implica compreender que a educação não se limita à escolarização formal nem à transmissão de conteúdos, mas se configura como política pública estruturante, orientada à formação integral e à ampliação das condições de participação social. Nesse sentido, a educação relaciona-se à constituição de sujeitos capazes de interpretar a realidade, atuar no mundo e exercer a cidadania de modo crítico e responsável. Em contextos marcados por transformações tecnológicas, culturais e econômicas, espera-se que os processos

educativos contemplem dimensões cognitivas, sociais, éticas e políticas, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas e para a redução de desigualdades historicamente produzidas.

A compreensão da educação como prática social exige reconhecer seu caráter histórico e sua inserção nas relações de poder. Saviani (2011) sustenta que a educação é, simultaneamente, produto e condição do desenvolvimento social, pois reflete a organização da sociedade ao mesmo tempo em que pode contribuir para transformá-la. Em sociedades atravessadas por desigualdades estruturais, o acesso equitativo à educação representa um elemento decisivo para o enfrentamento de ciclos de exclusão e para a ampliação de oportunidades. Freitas (2007), ao problematizar a educação brasileira, evidencia tensões entre diretrizes nacionais e realidades locais, indicando que a efetivação do direito à educação depende de condições concretas de implementação, de continuidade administrativa e de compromissos públicos com a democratização do ensino, a valorização docente e a equidade territorial. Dessa forma, discutir educação implica considerar não apenas princípios normativos, mas também as condições materiais e políticas que sustentam (ou limitam) sua realização.

A relação entre educação e desigualdade revela-se determinante para compreender os desafios educacionais contemporâneos. Jesus e Araújo (2024) apontam correlação direta entre desigualdade social e desigualdade escolar, demonstrando que a escola não opera isoladamente, mas integra uma estrutura social que pode reproduzir ou enfrentar disparidades. Nessa perspectiva, os indicadores educacionais, como evasão, distorção idade-série e baixos níveis de alfabetização, devem ser compreendidos como expressões de processos sociais, vinculados a desigualdades econômicas, territoriais e culturais. Torna-se necessário, portanto, reconhecer a educação como campo estratégico de políticas públicas voltadas à redução dessas disparidades, com ações que assegurem condições de aprendizagem adequadas e garantam o direito à educação de qualidade em todo o território nacional.

A educação também assume relevância no debate sobre cidadania na sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à incorporação das tecnologias e às novas práticas de comunicação. Araújo, Dering e Guimarães (2023) argumentam que inclusão digital e letramento escolarizado se articulam como dimensões da democratização do ensino, na medida em que o acesso às tecnologias

e o desenvolvimento de competências digitais tornam-se condições para participação social plena. Assim, o processo educativo passa a demandar práticas pedagógicas que integrem a alfabetização e o letramento em suas múltiplas formas, incluindo o letramento digital. Ribeiro e Coscarelli (2017) reforçam que o letramento digital, quando concebido como prática social e pedagógica, amplia oportunidades de aprendizagem, favorece o protagonismo estudantil e fortalece a capacidade de atuação crítica em ambientes mediados por tecnologias. Contudo, tal integração exige mediação docente qualificada, planejamento e condições institucionais que evitem a ampliação das desigualdades decorrentes da exclusão tecnológica, realidade ainda presente em diferentes regiões do país.

A centralidade do professor no processo educativo evidencia que a qualidade da educação está relacionada às políticas de formação e valorização profissional. Freitas e Molina (2020) destacam que a implementação de diretrizes nacionais e programas educacionais depende da formação inicial e continuada, da estabilidade profissional e das condições de trabalho dos docentes, uma vez que são eles os mediadores diretos das aprendizagens. A precarização do trabalho docente e a insuficiência de políticas formativas comprometem a efetividade das ações educacionais, fragilizam a continuidade pedagógica e impactam negativamente os resultados escolares. Desse modo, a consolidação de uma educação democrática e inclusiva exige investimentos permanentes na formação, no acompanhamento pedagógico e na valorização da docência, articulando teoria e prática e fortalecendo a autonomia profissional.

A educação, compreendida como política pública estruturante, desempenha papel estratégico no desenvolvimento regional, pois influencia a constituição de capital humano, a ampliação de oportunidades e a formação cidadã. Quando políticas educacionais são articuladas a programas locais e regionais, observa-se potencial de impacto sobre indicadores sociais e econômicos, especialmente em contextos urbanos marcados por desigualdades. Nesse sentido, programas voltados à alfabetização nos anos iniciais, como o Programa Alfa Mais, tendem a produzir efeitos relevantes ao fortalecer a base do processo educativo e ampliar as possibilidades de trajetória escolar bem-sucedida. Ao assegurar condições para a alfabetização plena, criam-se possibilidades de continuidade dos estudos, redução de vulnerabilidades e

ampliação de perspectivas sociais, o que repercute na dinâmica comunitária e no desenvolvimento regional.

A leitura e o letramento crítico reforçam a dimensão emancipatória da educação e permitem compreender o processo educativo como prática social capaz de produzir consciência e participação. Araújo e Silva (2022) defendem que o letramento crítico, influenciado pelo pensamento freireano, orienta uma educação voltada ao diálogo, à reflexão e à transformação da realidade, de modo que aprender não se restringe à aquisição de habilidades instrumentais, mas envolve compreender o mundo e atuar nele. Tal perspectiva converge com a concepção freireana de educação como prática da liberdade, na qual o processo educativo se vincula à autonomia, à dignidade e à responsabilidade social (FREIRE, 2011). Assim, a educação configura-se como espaço de formação política e ética, capaz de fortalecer comunidades e fomentar projetos sociais orientados por justiça e equidade.

Diante do exposto, compreende-se que a educação não se reduz a um processo de instrução, mas se constitui como instrumento de transformação individual e coletiva, ao promover acesso ao conhecimento, ampliar repertórios culturais e fortalecer capacidades de participação social. Em contextos brasileiros marcados por desigualdades, a educação desempenha papel decisivo na superação de vulnerabilidades, na redução de disparidades e na promoção de uma cidadania efetiva. Por essa razão, políticas e programas educacionais que associam alfabetização, letramento e inclusão social tornam-se fundamentais para consolidar uma educação de qualidade e, simultaneamente, criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento humano e regional sustentável.

1.2 Educação Infantil

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa o alicerce sobre o qual se estrutura o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico do indivíduo. Prevista na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), essa etapa é reconhecida como direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade. O atendimento educacional voltado à primeira infância tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, considerando suas

potencialidades, experiências e formas de interação com o meio. Assim, a Educação Infantil não se configura como mera preparação para o ensino fundamental, mas como espaço educativo próprio, no qual a criança vivencia práticas de socialização, linguagem, brincadeira, exploração e construção de sentidos, fundamentais à formação humana.

A consolidação da Educação Infantil como política educacional no Brasil decorre de um processo histórico marcado por disputas de concepção e por mudanças institucionais. Durante décadas, creches e pré-escolas foram tratadas predominantemente como espaços de assistência social, vinculados à lógica do cuidado, da guarda e da proteção das crianças, sobretudo das classes trabalhadoras. Com a LDB e, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação (PNE), essa etapa passou a integrar formalmente o sistema educacional, assumindo funções pedagógicas próprias e intencionalidade educativa. Esse deslocamento conceitual permitiu compreender que educar e cuidar são dimensões indissociáveis na primeira infância e que a presença da criança na instituição escolar deve estar orientada por experiências significativas de desenvolvimento, linguagem e interação. A passagem do assistencialismo para uma perspectiva educativa implicou reconhecer a criança como sujeito de direitos e atribuir à Educação Infantil papel estratégico no enfrentamento de desigualdades e na promoção do direito à aprendizagem.

A compreensão do desenvolvimento infantil exige considerar que a criança aprende por meio de processos ativos de construção e por meio de interações sociais mediadas culturalmente. Vygotski (2007) sustenta que o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais e na mediação da linguagem, de modo que aprender é um processo profundamente vinculado à cultura, às interações e às experiências compartilhadas. Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve oferecer condições para que a criança participe de atividades coletivas, explore o ambiente, produza sentidos e amplie sua capacidade de comunicação, com o professor atuando como mediador intencional do processo. Complementarmente, Piaget (1998) demonstra que o desenvolvimento cognitivo se estrutura pela ação da criança sobre o mundo, pela experimentação e pela reorganização progressiva de esquemas mentais; por essa razão, práticas pedagógicas que valorizem a curiosidade, a exploração e o brincar favorecem aprendizagens coerentes com as etapas do desenvolvimento. Assim, o planejamento pedagógico na Educação Infantil deve considerar a criança como sujeito

ativo e competente, evitando práticas de escolarização precoce e priorizando experiências que integrem linguagem, jogo simbólico, imaginação e interação.

No âmbito das aprendizagens iniciais relacionadas à leitura e à escrita, a Educação Infantil desempenha função decisiva ao constituir a base do pensamento simbólico e das capacidades linguísticas. Soares (2017) afirma que alfabetização e letramento não se iniciam apenas no ensino fundamental, pois suas raízes estão nas experiências vividas pela criança desde cedo, especialmente quando há acesso a práticas sociais de linguagem e cultura escrita. Nessa etapa, a criança amplia seu repertório por meio de narrativas, brincadeiras de faz de conta, cantigas, desenhos, jogos de linguagem e contato com diferentes portadores de texto, formando disposições e habilidades que sustentam, posteriormente, o processo de alfabetização formal. Sousa (2023) corrobora essa compreensão ao indicar que a Educação Infantil favorece a inserção da criança no universo simbólico da linguagem e da cultura, permitindo a construção de hipóteses, o desenvolvimento da oralidade e a ampliação de repertórios sociais e culturais. Nessas condições, o professor assume papel essencial, organizando o ambiente pedagógico e mediando experiências que favoreçam a autonomia, a imaginação e a participação.

A literatura recente destaca que a qualidade da Educação Infantil produz efeitos duradouros na escolarização futura. Sali, Magnani e Patella (2023) afirmam que crianças que frequentam instituições de Educação Infantil de qualidade tendem a apresentar melhores resultados nas etapas seguintes do ensino, evidenciando que estímulos adequados nos primeiros anos de vida influenciam dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Essas evidências reforçam a necessidade de ambientes acolhedores e desafiadores, nos quais o cuidado se articule a experiências educativas intencionais. Tal perspectiva também exige reconhecer que a aprendizagem na Educação Infantil se dá por meio de interações, de brincadeiras e de práticas culturais que atribuem sentido às ações das crianças, aspecto que se aproxima da abordagem sociointeracionista discutida por Lorenzon (2017), ao defender a escola como espaço de cultura e diálogo entre saberes. Nessa concepção, o desenvolvimento resulta da interação entre sujeitos e do compartilhamento de significados, o que implica práticas pedagógicas que valorizem a experiência infantil e o contexto sociocultural.

A construção de condições para a alfabetização futura se fortalece quando o trabalho pedagógico na Educação Infantil prioriza o desenvolvimento de funções

psicológicas superiores, como atenção, memória, imaginação e pensamento, além do aprimoramento da linguagem oral. Borges et al. (2022), ao revisarem estudos sobre alfabetização e letramento, indicam que o sucesso da alfabetização nos anos iniciais se relaciona à qualidade das experiências educacionais vivenciadas anteriormente, especialmente no que se refere ao contato com práticas de leitura e escrita contextualizadas. Nesse sentido, a instituição pode favorecer o desenvolvimento comunicativo ao integrar atividades de exploração do ambiente, observação de marcas gráficas no cotidiano, brincadeiras simbólicas e manuseio de livros e materiais diversos, aproximando a criança da cultura escrita sem antecipar formalizações.

Entre as práticas pedagógicas com maior potencial de letramento e ampliação cultural na Educação Infantil, destaca-se a contação de histórias. Sousa, Ribeiro e Araújo (2023) apontam que narrar e ouvir histórias favorece a imaginação, a oralidade e o gosto pela leitura, ao mesmo tempo em que fortalece a compreensão de narrativas, amplia vocabulário e contribui para o desenvolvimento emocional e social. A literatura infantil, nesse contexto, assume papel formativo ao permitir à criança elaborar sentidos sobre o mundo, reconhecer emoções, construir valores e ampliar referências culturais. Quando mediada com intencionalidade, a contação de histórias torna-se recurso pedagógico articulado às experiências de linguagem que sustentam a alfabetização e, por extensão, aos objetivos de políticas públicas voltadas à alfabetização na idade certa.

A efetividade das propostas pedagógicas na Educação Infantil depende, em larga medida, da formação e da valorização dos profissionais que nela atuam. Freitas e Molina (2020) destacam que políticas de formação docente ainda enfrentam desafios para assegurar domínio teórico e prático sobre desenvolvimento infantil e metodologias adequadas à primeira infância. A docência nessa etapa requer conhecimentos específicos, incluindo fundamentos de psicologia do desenvolvimento, planejamento pedagógico, organização de ambientes alfabetizadores, avaliação formativa e sensibilidade para lidar com singularidades. Sem formação contínua, infraestrutura adequada e condições de trabalho dignas, a expansão do acesso tende a ocorrer com fragilidades qualitativas, comprometendo os resultados pedagógicos e sociais esperados.

A Educação Infantil também cumpre função social relevante no enfrentamento das desigualdades e na promoção da equidade. Jesus e Araújo (2024) evidenciam

que o acesso desigual a instituições de qualidade reflete e, muitas vezes, reforça disparidades socioeconômicas, atingindo com maior intensidade crianças de famílias em situação de vulnerabilidade. Nessas condições, a escola pode assumir papel de proteção social e de ampliação de oportunidades, desde que articulada a políticas públicas efetivas e a práticas pedagógicas inclusivas. O fortalecimento da Educação Infantil, portanto, deve ser compreendido como estratégia de desenvolvimento humano, pois influencia trajetórias escolares, reduz riscos de fracasso escolar e contribui para a melhoria de indicadores sociais no médio e longo prazo, com repercussões diretas no desenvolvimento regional.

O processo de consolidação da Educação Infantil como política pública estruturante requer financiamento adequado, gestão eficiente e acompanhamento permanente da qualidade. O financiamento educacional, a garantia de infraestrutura compatível com as necessidades da primeira infância e a oferta de materiais e espaços que favoreçam brincar, conviver, explorar e expressar-se constituem condições essenciais para um atendimento educativo coerente com os direitos da criança. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao reconhecer que brincar, participar e explorar são dimensões formativas centrais e não atividades secundárias. Sali, Magnani e Patella (2023) ressaltam que o brincar permite à criança construir representações simbólicas, compreender regras sociais, desenvolver autonomia e produzir significados, razão pela qual deve atravessar intencionalmente as práticas pedagógicas.

No cenário contemporâneo, o debate sobre Educação Infantil também envolve a presença das tecnologias e suas implicações para as experiências de aprendizagem. Ribeiro e Coscarelli (2017) observam que recursos tecnológicos podem enriquecer o ambiente educativo quando utilizados com mediação pedagógica, ampliando possibilidades de expressão, comunicação e criação. Todavia, alertam para riscos de uso meramente instrumental e passivo. Assim, a incorporação de recursos digitais deve ocorrer de forma crítica e contextualizada, respeitando a faixa etária, privilegiando interações humanas e experiências concretas e garantindo que a tecnologia seja meio e não finalidade. Araújo, Savio e Silva (2023) contribuem para esse debate ao indicarem que práticas pedagógicas voltadas à leitura e interpretação

precisam considerar processos cognitivos, destacando a importância de mediações adequadas para favorecer aprendizagens significativas.

Diante do exposto, compreende-se que a Educação Infantil é etapa decisiva para o desenvolvimento integral e para a democratização do ensino, pois promove experiências formativas que sustentam a aprendizagem ao longo da vida. Investir nessa fase significa fortalecer a base do processo educativo e ampliar as condições para que a alfabetização ocorra de modo equitativo nos anos iniciais do ensino fundamental. Em municípios como Aparecida de Goiânia, em que políticas como o Programa Alfa Mais buscam elevar os índices de alfabetização na idade certa, torna-se relevante consolidar práticas pedagógicas e condições institucionais na Educação Infantil, assegurando que as crianças ingressem no ensino fundamental com repertórios linguísticos, culturais e socioemocionais que favoreçam a continuidade das aprendizagens. Assim, a Educação Infantil confirma-se como ponto de partida do desenvolvimento humano e social, com impactos diretos na equidade educacional e no desenvolvimento regional.

1.3 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) constitui o principal instrumento de planejamento das políticas educacionais brasileiras e expressa um compromisso de Estado com a garantia do direito à educação de qualidade social. Previsto no artigo 214 da Constituição Federal e regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, o PNE organizou, para o período de 2014 a 2024, diretrizes, metas e estratégias destinadas a orientar a atuação do poder público, em regime de colaboração, com vistas à universalização do acesso, à permanência e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de um documento que não se limita ao planejamento administrativo, pois delimita prioridades nacionais e consolida a educação como política pública estruturante, articulando democratização do ensino, valorização dos profissionais e redução de desigualdades sociais e regionais.

A arquitetura do PNE fundamenta-se em 20 metas e 170 estratégias que abrangem desde a ampliação do acesso à Educação Infantil até a valorização do magistério e o financiamento da educação. No conjunto do plano, destacam-se, para fins desta pesquisa, a Meta 1, que trata da universalização da pré-escola para crianças

de quatro a cinco anos e da ampliação da oferta de creches, e a Meta 5, que estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. A centralidade dessas metas indica o entendimento de que o desenvolvimento educacional depende da consolidação de bases na primeira infância e nos anos iniciais, de modo que a alfabetização na idade certa se converte em eixo estratégico para garantir a continuidade dos estudos, prevenir o fracasso escolar e ampliar oportunidades sociais. Pereira e Teixeira (2015) demonstram que políticas de alfabetização vinculadas a metas nacionais buscam enfrentar desigualdades de aprendizagem, aproximando o direito à educação do direito efetivo de aprender, aspecto fundamental para compreender programas estaduais e municipais que se organizam em torno desse mesmo objetivo.

A elaboração do PNE resulta de processos históricos de mobilização social e disputas político-institucionais em torno da defesa da educação pública. Contudo, sua implementação enfrenta obstáculos recorrentes, especialmente no que se refere à desigualdade federativa, ao financiamento e à continuidade das ações. Freitas (2007) argumenta que, embora a educação figure no discurso público como prioridade, as políticas nem sempre se sustentam em coerência orçamentária e administrativa, o que compromete a execução das metas, sobretudo nos municípios com menor capacidade financeira e técnica. A descentralização prevista na LDB e reafirmada no PNE pressupõe cooperação entre União, estados e municípios, mas frequentemente se traduz em transferência de responsabilidades sem apoio proporcional, gerando assimetrias e dificultando a concretização do direito educacional em bases equitativas. Em consequência, a efetividade do PNE depende da construção de mecanismos sólidos de coordenação federativa, do fortalecimento institucional das redes locais e da garantia de recursos e apoio técnico compatíveis com a magnitude das metas estabelecidas.

No âmbito da gestão e da implementação, a formação docente aparece como condição estruturante para a realização das metas do PNE, uma vez que as políticas educacionais se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas. Pereira (2015) ressalta que não há política educacional sustentável sem o protagonismo do professor, pois é na mediação docente que diretrizes curriculares e programas se convertem em aprendizagem. Saviani (2011) reforça que a formação de professores deve estar articulada a um projeto de desenvolvimento que compreenda a educação

como processo emancipatório e instrumento de justiça social, o que implica reconhecer o professor como sujeito político e intelectual. Nesse horizonte, Freitas e Molina (2020), ao analisarem os marcos normativos da formação docente, defendem que políticas formativas precisam ir além da oferta de cursos e alcançar a dimensão crítica da profissão, articulando teoria, prática e autonomia, com valorização do trabalho pedagógico em suas condições reais. A valorização docente prevista na Meta 17 e as metas relacionadas a carreira, condições de trabalho e gestão democrática reforçam que a qualidade educacional não é apenas resultado de métodos, mas de condições institucionais que sustentem uma docência estável, reconhecida e devidamente formada.

Entretanto, a distância entre metas e realidade torna-se evidente quando se considera a precarização do trabalho docente e suas implicações para a continuidade pedagógica. Lopes e Borges (2015) problematizam a formação docente como 'projeto impossível' quando dissociada das condições concretas de exercício profissional, apontando que instabilidade, rotatividade e desvalorização comprometem a efetivação de políticas de longo prazo. Em termos práticos, tal constatação incide sobre o cumprimento da Meta 5, pois programas de alfabetização dependem de acompanhamento sistemático, permanência de equipes pedagógicas e continuidade de estratégias didáticas. Assim, políticas de alfabetização alinhadas ao PNE exigem, simultaneamente, medidas de fortalecimento da docência, gestão pedagógica consistente e condições objetivas para que a intervenção educacional produza efeitos duradouros.

A alfabetização na idade certa, conforme estabelecido pelo PNE, implica compreender o direito à educação como direito à aprendizagem, não apenas como garantia de matrícula. Pereira e Teixeira (2015) indicam que a articulação entre políticas nacionais e execução local é decisiva para o alcance das metas, considerando que os municípios desempenham papel central na implementação das ações educacionais. Nesse sentido, o PNE prevê autonomia dos entes federados, porém orientada por diretrizes comuns e sustentada pelo regime de colaboração, o que permite que iniciativas locais e estaduais se alinhem ao planejamento nacional sem ignorar especificidades territoriais. Essa lógica favorece a adequação de programas de alfabetização às realidades socioculturais e econômicas, desde que

haja coordenação, recursos e acompanhamento capazes de evitar que a descentralização aprofunde desigualdades.

Além da alfabetização, o PNE reafirma compromisso com equidade e inclusão educacional, reconhecendo que desigualdades de acesso e aprendizagem refletem disparidades sociais. Jesus e Araújo (2024) observam que a desigualdade escolar acompanha a desigualdade social, o que implica compreender a política educacional como estratégia de desenvolvimento sustentável, voltada à redução de vulnerabilidades e à ampliação da cidadania. Nesse quadro, a Meta 5 possui efeito multiplicador ao favorecer continuidade da escolarização, reduzir riscos de evasão e ampliar oportunidades de inserção social. Em regiões e municípios marcados por contrastes socioeconômicos, cumprir essa meta representa avanço significativo na promoção de justiça social, sobretudo quando articulado a políticas de Educação Infantil, formação docente e acompanhamento pedagógico.

O PNE também sinaliza a necessidade de integração intersetorial, reconhecendo que o desenvolvimento humano é multidimensional e que a política educacional dialoga com saúde, assistência social, cultura e trabalho. Tal orientação reforça que o sucesso da alfabetização não depende apenas do espaço escolar, mas de condições sociais que sustentam permanência, aprendizagem e bem-estar das crianças. Programas de alfabetização, quando organizados com formação docente, avaliações diagnósticas e estratégias de intervenção pedagógica, tendem a materializar esse princípio ao conectar gestão pedagógica e suporte institucional. Contudo, a consistência dessas ações requer planejamento e continuidade, além de registros e evidências capazes de permitir avaliação pública e aprimoramento permanente.

A consolidação do PNE como política de Estado depende, ainda, de cultura de avaliação e monitoramento contínuo, com indicadores transparentes e acessíveis. Freitas (2007) destaca que metas sem acompanhamento sistemático e sem responsabilização pública tornam-se vulneráveis à descontinuidade e ao esvaziamento político. Por essa razão, o plano atribui importância a mecanismos de monitoramento e avaliação, que devem subsidiar a tomada de decisão, identificar lacunas e orientar ajustes de estratégias. A gestão baseada em evidências, quando conduzida com transparência, fortalece o controle social e contribui para que a política

educacional se mantenha coerente com seus objetivos, evitando que o planejamento se converta apenas em intenção formal.

No âmbito estadual, políticas como o Programa Alfa Mais podem ser compreendidas como iniciativas que buscam operacionalizar metas nacionais de alfabetização, traduzindo diretrizes do PNE e do PNA em estratégias de acompanhamento pedagógico, formação e monitoramento. Ao priorizar a alfabetização até o final do 2º ano, tais programas dialogam com a Meta 5 e evidenciam o papel da cooperação federativa na construção de respostas locais e regionais. Entretanto, a efetividade dessas iniciativas depende do modo como se articulam com a realidade municipal, com a estabilidade das equipes escolares, com a qualidade do acompanhamento e com a existência de dados e registros que permitam avaliar alcance, limites e impactos educacionais. Assim, a análise do PNE, neste trabalho, não se restringe à exposição de metas, mas sustenta a compreensão de que alfabetização, formação docente, financiamento, avaliação e equidade constituem dimensões interdependentes de uma política pública orientada ao desenvolvimento humano e regional.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação deve ser compreendido como instrumento de planejamento, mas também como expressão de um projeto educacional vinculado à justiça social, à democratização do conhecimento e à redução de desigualdades territoriais. Seu êxito requer continuidade administrativa, compromisso político, participação social e condições institucionais para execução das metas. Ao servir de referência para programas de alfabetização e políticas locais, o PNE reafirma a educação como motor do desenvolvimento humano e como eixo estruturante de uma sociedade equitativa, autônoma e solidária, na qual o direito à educação se efetive como direito de aprender.

1.4 Letramento na Educação Infantil

O letramento, no contexto contemporâneo, constitui dimensão formativa essencial por ultrapassar o domínio do código escrito e envolver a capacidade de produzir sentidos, interpretar e utilizar a linguagem em práticas sociais diversas. Na Educação Infantil, por se tratar da etapa inaugural da educação básica, estabelece-se um terreno decisivo para a constituição de bases cognitivas, linguísticas, culturais e

socioemocionais que sustentam a apropriação gradual da cultura escrita. Nessa fase, a criança participa de experiências significativas de comunicação, oralidade, escuta, narrativas, brincadeiras simbólicas e contato com textos e suportes variados, o que favorece o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Assim, o letramento não deve ser compreendido como processo restrito ao período da alfabetização sistemática, mas como vivência contínua, que se inicia nas interações sociais mediadas pela linguagem, ampliando-se à medida que a criança participa de situações em que ler, escrever, falar e ouvir são práticas dotadas de função e sentido.

Segundo Soares (2017), letramento designa o conjunto de práticas sociais que envolvem leitura e escrita em diferentes contextos, distinguindo-se da alfabetização, compreendida como aquisição do sistema convencional de escrita. Na Educação Infantil, a proposição não é antecipar formalizações, mas garantir imersão constante em práticas culturais de linguagem, de modo que a criança observe, interaja, atribua significados e construa curiosidade em relação ao universo escrito. A presença cotidiana de livros, histórias, cantigas, parlendas, rótulos, listas, bilhetes, cartazes e outros gêneros textuais favorece a ampliação do repertório linguístico e cultural, além de estimular habilidades pré-leitoras importantes para que, no ensino fundamental, a alfabetização se realize com maior consistência. Nessa direção, a participação em atividades de reconto, rodas de conversa e escuta ativa torna-se condição pedagógica relevante para que a criança desenvolva atenção, memória narrativa, organização temporal, ampliação vocabular e capacidade de formular hipóteses sobre a linguagem.

A compreensão do letramento na Educação Infantil exige considerar que ler e escrever não são apenas competências técnicas, mas práticas sociais atravessadas por valores, culturas e relações de poder. Lorenzon (2017) argumenta que a linguagem escrita envolve pertencimento e participação, de modo que o acesso à cultura letrada possui implicações diretas para inclusão social e construção de cidadania. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve aproximar a criança de usos reais e socialmente significativos da linguagem, permitindo que reconheça marcas gráficas presentes no cotidiano e compreenda que a escrita organiza a vida social, informa, orienta, registra e comunica. Ao perceber a funcionalidade da leitura e da escrita, a criança passa a atribuir sentido ao texto antes mesmo de dominar o

sistema alfabético, ampliando sua relação com a linguagem e fortalecendo disposições positivas para a aprendizagem futura.

A articulação entre práticas de letramento e experiências culturais exige que a Educação Infantil valorize tanto a oralidade quanto o contato com textos, de modo a integrar dimensões escolares, familiares e comunitárias. Soares (2017) ressalta que o letramento se expressa em múltiplos espaços e que a escola, ao reconhecer a diversidade linguística e cultural das crianças, amplia possibilidades de participação e aprendizagem. Nesse sentido, ambientes alfabetizadores não se restringem a materiais impressos, mas se constituem também por interações dialógicas, brincadeiras de faz de conta, jogos de linguagem e narrativas orais, as quais contribuem para o desenvolvimento da expressão, da escuta e da argumentação. Assim, o letramento, na infância, vincula-se à construção de sentidos e à ampliação de repertórios, mais do que à reprodução de procedimentos formais.

As discussões contemporâneas incorporam ainda a dimensão do letramento digital como parte da formação cultural e comunicativa das crianças. Araújo, Savio e Silva (2023) indicam que, sob a perspectiva da neurociência, o contato com diferentes linguagens e recursos pode potencializar habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem, como atenção, memória e percepção visual. Contudo, a inserção de tecnologias na Educação Infantil requer mediação pedagógica criteriosa e equilíbrio, para evitar substituição de interações humanas por experiências passivas. Ribeiro e Coscarelli (2017) reforçam que letramento digital não se reduz ao uso de dispositivos, mas envolve práticas sociais mediadas por tecnologias, nas quais selecionar, interpretar e produzir informações se torna parte da inserção cultural contemporânea. Desse modo, o trabalho pedagógico pode incorporar recursos digitais de forma crítica e intencional, ampliando possibilidades expressivas, sem desconsiderar que a linguagem se desenvolve, prioritariamente, em relações sociais e em experiências concretas, simbólicas e afetivas.

A defesa de um letramento orientado pela criticidade amplia a compreensão de linguagem como instrumento de leitura do mundo e de participação social. Araújo e Silva (2022) afirmam que o letramento crítico, inspirado na perspectiva freireana, pressupõe que formar sujeitos letrados envolve desenvolver a capacidade de interpretar a realidade e construir sentidos sobre ela, indo além da decodificação. Na Educação Infantil, tal concepção se materializa em propostas que valorizam o diálogo,

a curiosidade e a participação, permitindo que a criança fale sobre o que vê, relate experiências, formule perguntas e construa interpretações acerca de situações vividas. Essa orientação não implica antecipar conteúdos formais, mas promover experiências linguísticas e culturais que favoreçam o desenvolvimento de consciência, respeito, colaboração e sensibilidade social, estabelecendo fundamentos para uma alfabetização futura comprometida com cidadania.

Entre as práticas relevantes para o letramento na infância, a contação de histórias assume centralidade, tanto pela dimensão linguística quanto pela dimensão cultural e afetiva. Sousa, Ribeiro e Araújo (2023) indicam que narrar e ouvir histórias amplia vocabulário, favorece a imaginação e fortalece a compreensão de narrativas, contribuindo também para o desenvolvimento emocional e social. A literatura infantil permite que a criança vivencie símbolos, reconheça emoções, compreenda valores e amplie referências culturais, tornando-se espaço privilegiado de formação. Quando a mediação docente assume intencionalidade, com variação de gêneros, repertórios e formas de leitura —, a contação de histórias fortalece a inserção da criança em práticas letradas, aproximando-a da cultura escrita de modo prazeroso e significativo, além de favorecer vínculos entre escola, família e comunidade.

O letramento, por sua vez, relaciona-se à constituição da identidade e à construção de autoestima, na medida em que a criança passa a perceber-se como capaz de comunicar, criar e atribuir significados. Bianchi e Moraes (2021) defendem que práticas educativas comprometidas com emancipação e diálogo contribuem para que a criança se compreenda como sujeito ativo, o que repercute em atitudes frente à aprendizagem. Nessa direção, a pedagogia do letramento exige reconhecer as expressões infantis como manifestações legítimas de linguagem, estimulando tentativas, produções e experimentações sem punição do erro, pois é no processo de explorar e produzir sentidos que se fortalecem autonomia intelectual e confiança para aprender.

A ampliação do repertório de práticas pedagógicas também tem incorporado estratégias lúdicas e multimodais, as quais dialogam com a forma como as crianças aprendem e se comunicam. Corrêa, Santos e Santos (2023) analisam a gamificação como possibilidade de tornar conteúdos dinâmicos, ao favorecer engajamento, cooperação e participação ativa. Na Educação Infantil, jogos, desafios, narrativas interativas e brincadeiras organizadas podem favorecer experiências de linguagem,

comunicação e resolução de problemas, desde que orientadas por objetivos pedagógicos claros. Nessa perspectiva, a ludicidade não se reduz a entretenimento, mas constitui forma de aprender e de construir sentidos, permitindo que a linguagem seja vivenciada em situações concretas, socialmente mediadas e culturalmente significativas.

O desenvolvimento do letramento na Educação Infantil depende, portanto, do compromisso institucional com ambientes alfabetizadores ricos em experiências de linguagem e cultura. Sousa (2023) ressalta que a organização de espaços, materiais e rotinas de leitura compartilhada, bem como a valorização das produções infantis, favorece a ampliação de competências linguísticas e comunicativas. Esse compromisso exige intencionalidade docente e planejamento pedagógico, de modo que a criança seja inserida em situações nas quais a linguagem escrita e oral cumpra funções reais e esteja vinculada a experiências de vida. Nesse ponto, o letramento na Educação Infantil não se define como mera preparação para a alfabetização, mas como etapa formativa em si mesma, integrando linguagem, cognição, emoção e cultura.

As políticas públicas voltadas à alfabetização também reforçam a centralidade do letramento desde a primeira infância, ao reconhecer que o sucesso da alfabetização na idade certa depende de um percurso anterior de experiências linguísticas e culturais significativas. Programas como o PNAIC e, em âmbito estadual, iniciativas de fortalecimento da alfabetização nos anos iniciais se articulam à compreensão de que a continuidade entre Educação Infantil e ensino fundamental é determinante para resultados consistentes. Ao estabelecer metas relacionadas à alfabetização e à qualidade, o PNE reforça que investir na primeira infância, na formação docente e em ambientes letrados é parte de um projeto de equidade educacional, com repercussões diretas no desenvolvimento humano e regional (Soares, 2017; Jesus; Araújo, 2024).

Dessa forma, o letramento na Educação Infantil configura-se como processo contínuo e multidimensional, no qual linguagem, cultura, tecnologia e cidadania se articulam na formação da criança. Ao promover experiências que integram oralidade, narrativa, brincadeira, contato com textos e mediações pedagógicas intencionais, a escola contribui para o desenvolvimento integral e para a constituição de sujeitos capazes de participar de práticas sociais de comunicação com autonomia crescente.

No contexto de políticas de alfabetização voltadas à melhoria dos resultados nos anos iniciais, o fortalecimento das práticas de letramento desde a Educação Infantil se apresenta como condição pedagógica indispensável para ampliar a equidade e sustentar processos de aprendizagem consistentes, favorecendo trajetórias escolares bem-sucedidas e, por consequência, impactos na vida social e no desenvolvimento regional.

Capítulo 2 – O Programa Alfa Mais

O Capítulo 2 dedica-se à análise do Programa Alfa Mais como política pública de alfabetização e como estratégia de indução e fortalecimento das redes municipal e estadual de ensino. Inicialmente, apresenta-se a concepção e a origem do programa, situando sua formulação no contexto das políticas educacionais implementadas no Estado de Goiás e discutindo sua articulação com diretrizes nacionais voltadas à alfabetização, especialmente aquelas orientadas pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Na sequência, examinam-se as finalidades e os objetivos do programa, com ênfase nos eixos que sustentam sua operacionalização, tais como a formação continuada de professores, o acompanhamento pedagógico e o uso de avaliações diagnósticas como instrumentos de monitoramento e intervenção na aprendizagem. Por fim, analisa-se a implementação do Alfa Mais no município de Aparecida de Goiânia, considerando as ações desenvolvidas no âmbito local, as formas de articulação entre gestão e prática pedagógica, os avanços identificados e os limites impostos por desafios institucionais e de registro de informações. Desse modo, busca-se compreender o programa não apenas como iniciativa voltada ao avanço da alfabetização nos anos iniciais, mas como política de gestão educacional orientada à equidade, à melhoria de resultados e à produção de efeitos sobre o desenvolvimento educacional e social do território.

2.1 Conceito e Origem do Programa Alfa Mais

O Programa Alfa Mais integra o conjunto de políticas públicas orientadas à garantia do direito à alfabetização na idade certa, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e com diretrizes nacionais voltadas à alfabetização. Sua formulação responde a um problema historicamente persistente no país: a manutenção de desigualdades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, expressas tanto nas diferenças entre redes de ensino quanto nas variações territoriais e socioeconômicas que impactam o desempenho escolar. Nesse sentido, o Alfa Mais foi instituído no Estado de Goiás como iniciativa estratégica de cooperação entre governo estadual e municípios, buscando fortalecer a alfabetização por meio de ações articuladas de formação docente, acompanhamento pedagógico e

avaliações diagnósticas, com foco na melhoria da aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais.

A concepção do programa parte do entendimento de que a alfabetização constitui etapa decisiva da escolarização e que sua não consolidação nos anos iniciais tende a comprometer o percurso educativo, ampliando riscos de fracasso escolar e aprofundando desigualdades. Soares (2017) sustenta que alfabetizar não se limita à aprendizagem do código, pois envolve inserir o estudante em práticas sociais de leitura e escrita, atribuindo sentido ao ato de ler e escrever. Ao considerar tal perspectiva, o Alfa Mais orienta-se por uma abordagem de alfabetização ampliada, na qual leitura, escrita e compreensão textual são trabalhadas de forma articulada a situações significativas de linguagem, superando uma visão exclusivamente mecânica de ensino. Lorenzon (2017), ao defender uma perspectiva crítica e social da alfabetização e do letramento, contribui para compreender por que políticas de alfabetização precisam dialogar com a realidade cultural dos estudantes e com as práticas comunicativas presentes no cotidiano, condição indispensável para tornar a aprendizagem efetiva e socialmente relevante.

A origem do Alfa Mais vincula-se ao acúmulo de experiências de políticas anteriores voltadas à alfabetização, especialmente aquelas que priorizaram formação docente e apoio às redes municipais. Nesse percurso, destaca-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, que se consolidou como marco ao enfatizar a formação continuada de professores alfabetizadores e o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização nos primeiros anos. A literatura indica que iniciativas desse tipo tendem a produzir efeitos positivos na organização do trabalho pedagógico, porém enfrentam limites quando não se sustentam como política de continuidade, especialmente diante de mudanças administrativas e de fragilidades estruturais nas redes. Nesse contexto, programas estaduais passaram a buscar soluções que assegurassem maior permanência e capilaridade, incorporando princípios formativos, mas adaptando estratégias às necessidades locais e ao planejamento das redes.

No Estado de Goiás, o Alfa Mais foi estruturado no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) como política de indução e apoio à alfabetização, com ênfase na alfabetização plena até o final do 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o programa organiza metas de aprendizagem acompanhadas por mecanismos de

monitoramento pedagógico e intervenções orientadas por diagnósticos, articulando esforços de gestão e de escola. A cooperação técnica com os municípios constitui elemento central dessa origem, pois viabiliza a execução no território e reforça a responsabilidade compartilhada pela alfabetização. Esse arranjo dialoga com o princípio federativo e com a perspectiva de que a efetividade das políticas educacionais depende de articulação entre instâncias governamentais, evitando tanto a fragmentação de ações quanto a imposição verticalizada de medidas que desconsiderem as realidades escolares.

Do ponto de vista conceitual, o Alfa Mais adota uma compreensão de alfabetização que busca integrar dimensões técnicas e sociais do aprendizado, associando o domínio do sistema de escrita à produção de sentidos em situações concretas de uso da linguagem. Essa orientação aproxima-se das concepções de letramento defendidas por Soares (2017), ao reconhecer que a aprendizagem do código precisa ocorrer vinculada à participação em práticas culturais de leitura e escrita. Nessa linha, a alfabetização é compreendida como processo formativo contínuo, cuja base se fortalece desde a Educação Infantil, quando experiências de oralidade, narrativas, brincadeiras de linguagem e contato com textos favorecem a construção de repertório e a ampliação do desenvolvimento linguístico. Borges et al. (2022) e Sousa (2023) reforçam que a qualidade das experiências na Educação Infantil e a organização das práticas pedagógicas nessa etapa impactam as condições de aprendizagem no ensino fundamental, o que torna indispensável tratar a alfabetização como percurso articulado entre etapas, e não como evento isolado.

Entre os fundamentos estruturantes do programa, destaca-se a formação continuada, tratada como eixo estratégico para a qualidade da alfabetização. Saviani (2011) compreende que a efetivação do direito à educação exige professores com formação sólida, capazes de articular conhecimento pedagógico e compromisso social, reconhecendo a escola como espaço de disputa e transformação. Freitas e Molina (2020) reforçam que a formação docente precisa constituir política pública permanente e crítica, e não ação pontual, pois as demandas da escola pública exigem reflexão, acompanhamento e condições de trabalho compatíveis com a complexidade da docência. Ao incorporar a formação como componente estruturante, o Alfa Mais busca fortalecer o planejamento pedagógico, estimular a reflexão sobre práticas,

favorecer a análise de evidências de aprendizagem e promover trocas profissionais, de modo a consolidar uma cultura de colaboração e corresponsabilidade.

Outro elemento que se associa à concepção do Alfa Mais refere-se ao uso de avaliações diagnósticas e indicadores de aprendizagem para orientar intervenções pedagógicas. Essa ênfase não se justifica como mecanismo de controle, mas como possibilidade de leitura das necessidades de aprendizagem, favorecendo ações formativas e planejamento escolar com base em evidências. Pereira e Teixeira (2015), ao discutirem políticas públicas e alfabetização, indicam que programas voltados à alfabetização tendem a obter melhores resultados quando articulam formação, acompanhamento e intervenção pedagógica, reduzindo improvisações e tornando a ação coerente com o desenvolvimento real dos estudantes. Assim, a lógica do acompanhamento contínuo, quando associada à autonomia pedagógica e à reflexão crítica, pode contribuir para reduzir defasagens e apoiar o professor na tomada de decisões.

Além da dimensão pedagógica, o Alfa Mais apresenta implicações sociais ao tratar a alfabetização como fundamento do desenvolvimento humano e condição de participação cidadã. Jesus e Araújo (2024) evidenciam a correlação entre desigualdade social e desigualdade escolar, o que permite compreender que políticas de alfabetização, ao ampliarem oportunidades de aprendizagem, podem atuar como estratégia de enfrentamento de vulnerabilidades. Nessa perspectiva, elevar níveis de alfabetização não se limita a melhorar resultados escolares, mas amplia possibilidades de continuidade de estudos, acesso a bens culturais, participação social e inserção produtiva, aspectos que dialogam com a agenda de desenvolvimento regional, especialmente em territórios marcados por heterogeneidade socioeconômica.

A própria denominação 'Alfa Mais' sugere a intenção de ultrapassar a alfabetização entendida apenas como decodificação, apontando para um processo que agrega formação, acompanhamento e melhoria contínua. Essa ideia converge com a compreensão de educação como prática formadora e socialmente orientada, na qual a aprendizagem da leitura e da escrita se vincula à construção de sentidos e à participação no mundo. Araújo e Silva (2022) destacam que o letramento crítico pressupõe desenvolver capacidades de leitura que permitam interpretar a realidade e

atuar com maior autonomia, perspectiva que reforça a necessidade de políticas de alfabetização comprometidas com equidade e com o fortalecimento da escola pública.

Dessa forma, o Programa Alfa Mais pode ser compreendido como política pública de alfabetização concebida a partir de um acúmulo histórico de iniciativas nacionais e de demandas territoriais, estruturando-se no Estado de Goiás como estratégia de cooperação com os municípios para assegurar a alfabetização nos anos iniciais. Seu conceito articula alfabetização e letramento, prioriza a formação docente e o acompanhamento pedagógico e adota o diagnóstico como instrumento de intervenção, buscando reduzir desigualdades de aprendizagem e fortalecer a qualidade da educação pública. Ao situar a alfabetização como base da escolarização e como condição para o desenvolvimento humano, o programa se conecta a uma compreensão ampliada de educação, na qual aprender a ler e escrever constitui ponto de partida para trajetórias equitativas e para impactos sociais consistentes no território.

2.2 Finalidades e Objetivos do Programa Alfa Mais

O Programa Alfa Mais tem como finalidade central assegurar que todas as crianças concluam o 2º ano do ensino fundamental alfabetizadas, com domínio funcional da leitura e da escrita, de modo a reduzir desigualdades educacionais e elevar a qualidade da aprendizagem nas redes públicas. Essa finalidade se vincula às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e às políticas nacionais que reafirmam a alfabetização como condição estruturante do percurso escolar e como requisito para a efetivação do direito à educação com qualidade social. Em tal perspectiva, o programa não se limita a organizar ações didáticas isoladas, mas se apresenta como estratégia de gestão pública da aprendizagem, orientada por metas, acompanhamento sistemático e suporte técnico-pedagógico aos municípios, buscando transformar a alfabetização em prioridade contínua e verificável no interior das políticas educacionais.

A finalidade proposta pelo Alfa Mais pressupõe uma concepção ampliada de alfabetização, em que aprender a ler e escrever não se restringe à decodificação do sistema alfabético, mas se expressa na capacidade de compreender, produzir sentidos e participar de práticas sociais mediadas pela linguagem. Ao distinguir

alfabetização e letramento, Soares (2017) sustenta que a aprendizagem do código precisa ocorrer articulada ao uso social da escrita, pois é nesse vínculo que se produzem significado, autonomia e inserção cultural. Dessa maneira, o Alfa Mais orienta seus objetivos para a consolidação de competências leitoras e escritoras que permitam ao estudante não apenas reconhecer palavras, mas operar com textos, interpretar informações e construir sentidos em diferentes situações comunicativas. Essa diretriz aproxima o programa de uma visão formativa da linguagem, coerente com a compreensão de que o domínio da escrita, quando socialmente situado, repercute no desenvolvimento cognitivo e na participação cidadã.

Para operacionalizar tais finalidades, o programa estrutura um sistema contínuo de acompanhamento da aprendizagem, fundamentado em avaliações diagnósticas e no uso pedagógico de evidências. Nessa dimensão, a avaliação é concebida como instrumento de regulação do ensino, voltado à identificação de necessidades e ao replanejamento das ações, e não como mecanismo punitivo. Freitas (2007) destaca que políticas educacionais orientadas por avaliação precisam ultrapassar o uso meramente classificatório dos resultados, assumindo uma função formativa que permita corrigir desigualdades e orientar decisões pedagógicas. Pereira e Teixeira (2015) reforçam que a efetividade das políticas de alfabetização tende a aumentar quando o monitoramento se converte em informação pedagógica para a escola, subsidiando intervenções oportunas e ajustadas às dificuldades reais dos estudantes. Assim, o Alfa Mais estabelece como objetivo transformar dados em ação pedagógica, garantindo que o diagnóstico produza intervenções, apoio, reorientação de práticas e fortalecimento do planejamento escolar.

A formação continuada de professores alfabetizadores constitui uma finalidade estratégica do programa e, simultaneamente, condição para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a alfabetização é um processo de alta complexidade pedagógica, que exige domínio teórico-metodológico, intencionalidade didática e capacidade de observar e interpretar o desenvolvimento dos estudantes. Saviani (2011) defende que a qualidade social da educação depende da formação sólida dos profissionais, compreendendo a docência como atividade intelectual e política, vinculada a um projeto de sociedade comprometido com justiça social. Freitas e Molina (2020) acrescentam que a formação docente, quando reduzida a ações fragmentadas, tende a perder potência transformadora, sendo necessário

concebê-la como política pública permanente, crítica e contextualizada. Nessa direção, o Alfa Mais estabelece como objetivo desenvolver competências docentes associadas ao planejamento sistemático, ao uso de metodologias coerentes com a alfabetização e à análise de evidências de aprendizagem, estimulando uma cultura profissional de colaboração e reflexão sobre a prática.

Além da dimensão formativa, o programa busca consolidar uma governança educacional baseada em cooperação entre instâncias do poder público, fortalecendo a articulação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e as redes municipais. Tal orientação reconhece que a alfabetização na idade certa exige coerência de políticas, continuidade de ações e suporte técnico para que as escolas possam sustentar mudanças no cotidiano. Nessa lógica, um dos objetivos do Alfa Mais consiste em produzir alinhamento entre diretrizes, metas e acompanhamento, reduzindo fragmentações e garantindo maior equidade de condições entre redes e escolas. Isso significa que a gestão por resultados, no interior do programa, não se orienta por uma racionalidade meramente burocrática, mas pela intenção de assegurar que todos aprendam, com especial atenção às escolas e territórios em que as desigualdades costumam se intensificar.

No campo pedagógico, os objetivos do programa envolvem elevar níveis de leitura e escrita, reduzir assimetrias de aprendizagem e fortalecer a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, evitando rupturas que dificultem a consolidação das habilidades iniciais. Borges et al. (2022) e Sousa (2023) indicam que o sucesso da alfabetização nos anos iniciais depende de um percurso que se inicia antes da formalização do ensino da escrita, especialmente nas experiências de linguagem, oralidade e contato com textos na Educação Infantil. Ao reconhecer essa continuidade, o Alfa Mais estabelece como propósito orientar o trabalho pedagógico para que a alfabetização seja resultado de um processo progressivo, ancorado em práticas de letramento e em experiências linguísticas significativas, assegurando que a criança avance em um percurso coerente e planejado.

A promoção da equidade educacional constitui finalidade transversal do Alfa Mais, pois o programa parte do reconhecimento de que desigualdades sociais se convertem em desigualdades escolares quando não há políticas capazes de compensar assimetrias de acesso, permanência e aprendizagem. Jesus e Araújo (2024) evidenciam que a desigualdade escolar se relaciona à desigualdade social, o

que implica compreender a alfabetização como dimensão de justiça social e não apenas como meta escolar. Nessa perspectiva, o programa orienta seus objetivos para garantir oportunidades de aprendizagem homogêneas entre escolas, redes e territórios, apoiando o trabalho docente com formação e acompanhamento, e criando mecanismos de intervenção pedagógica que evitem que estudantes fiquem à margem do processo. A equidade, portanto, não se reduz ao acesso à escola, mas se expressa na garantia de aprendizagem efetiva, princípio que sustenta a lógica do acompanhamento contínuo e das ações formativas.

Também se observa, nas finalidades do programa, o incentivo à constituição de ambientes letrados e à valorização da cultura escrita no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio da circulação de textos, projetos de leitura e práticas de linguagem. Araújo e Silva (2022) defendem que o letramento crítico amplia a função social da alfabetização, pois orienta o estudante a produzir sentido e a interpretar a realidade, articulando linguagem e cidadania. Sousa, Ribeiro e Araújo (2023) reforçam que práticas como a leitura compartilhada e a contação de histórias contribuem para ampliar vocabulário, repertório cultural, empatia e imaginação, favorecendo a constituição de vínculos com a linguagem escrita. Ao estimular práticas dessa natureza, o Alfa Mais reforça que alfabetizar envolve formar leitores e escritores em ambientes em que a escrita circula com significado, e não apenas ensinar habilidades técnicas descontextualizadas.

A dimensão regional e socioeconômica constitui componente relevante das finalidades do programa, pois a alfabetização, ao ampliar condições de escolarização futura, influencia trajetórias de inserção social e acesso a oportunidades. Freitas (2007) sustenta que alfabetizar implica democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado, condição que repercute no exercício da cidadania e no enfrentamento de desigualdades. Nesse sentido, a melhoria da alfabetização tende a reduzir reprovação, defasagem e evasão, ampliando a permanência escolar e criando condições para continuidade de estudos, o que, por sua vez, afeta indicadores de desenvolvimento humano e fortalece capacidades produtivas no território. Assim, o Alfa Mais se configura como política que transcende a dimensão escolar imediata, pois contribui para constituir bases educativas que sustentam a formação de capital humano e a participação social nos municípios.

Outro objetivo estratégico do programa é consolidar uma cultura institucional de planejamento pedagógico com base em evidências, transformando resultados de avaliações em elementos efetivos de reflexão didática e reorientação do ensino. Pereira e Teixeira (2015) argumentam que redes de ensino avançam quando conseguem converter informação em ação, superando a lógica burocrática de coleta de dados. Nesse ponto, a finalidade do Alfa Mais não é apenas produzir indicadores, mas promover uma mudança na racionalidade de gestão pedagógica, de modo que escolas e professores utilizem diagnósticos para replanejar, intervir e acompanhar progressos, reconhecendo o ensino como processo contínuo de análise e decisão.

Desse modo, as finalidades e os objetivos do Programa Alfa Mais articulam três dimensões complementares: a pedagógica, voltada à alfabetização e ao letramento com aprendizagem efetiva; a formativa, centrada na valorização profissional e na formação continuada como política pública; e a social, orientada à equidade e às repercussões da alfabetização no desenvolvimento humano e regional. Ao integrar tais dimensões, o programa reafirma a alfabetização como direito e como base para trajetórias escolares consistentes, assumindo a gestão da aprendizagem como responsabilidade pública compartilhada. Em municípios como Aparecida de Goiânia, a execução do Alfa Mais tende a revelar, com maior nitidez, tanto o potencial de indução pedagógica e organizacional do programa quanto os desafios de assegurar continuidade, registros e evidências locais que sustentem a credibilidade da política e sua vinculação aos efeitos educacionais e sociais esperados.

2.3 O Programa Alfa Mais em Aparecida de Goiânia

A implementação do Programa Alfa Mais no município de Aparecida de Goiânia (GO) tem se configurado como uma ação estruturante no campo das políticas públicas de alfabetização, ao organizar, em uma mesma estratégia, formação docente, acompanhamento pedagógico e uso sistemático de avaliações diagnósticas. Considerando-se o porte populacional do município e sua inserção na região metropolitana de Goiânia, a rede pública atende realidades socioeducacionais heterogêneas, marcadas por desigualdades intraurbanas que se refletem nas condições de aprendizagem. Nesse cenário, o Alfa Mais passa a funcionar como eixo articulador de práticas voltadas à alfabetização nos anos iniciais, contribuindo para

dar maior unidade às ações pedagógicas e fortalecer a gestão da aprendizagem, especialmente nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, conforme as diretrizes nacionais de alfabetização e as metas do PNE.

A adesão ao programa no município ocorreu por meio de articulação entre a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), buscando compatibilizar diretrizes estaduais com demandas e especificidades locais. Essa cooperação técnica permitiu ampliar o alcance das ações formativas e avaliativas, favorecer a participação das escolas e fortalecer a integração entre redes e unidades escolares. Trata-se de uma dinâmica coerente com a perspectiva de responsabilidade compartilhada na política educacional, em que a efetivação do direito à aprendizagem exige coordenação, continuidade e suporte técnico aos sistemas municipais, evitando que ações de alfabetização fiquem restritas a iniciativas fragmentadas ou dependentes de esforços isolados de cada escola/CMEI.

No plano pedagógico, o Alfa Mais orienta a rede para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita com intencionalidade didática, com ênfase em habilidades que sustentam o processo alfabetizador, como desenvolvimento da consciência fonológica, ampliação de fluência leitora e construção progressiva da produção escrita. O programa prevê acompanhamento sistemático do trabalho docente por meio de visitas técnicas e apoio formativo, contribuindo para que o planejamento se baseie em evidências e em necessidades concretas identificadas em sala de aula. Nessa direção, Freitas (2007) destaca que políticas educacionais orientadas por avaliação, quando assumem caráter formativo, podem reduzir desigualdades ao permitir intervenções pedagógicas oportunas e direcionadas, desde que os resultados sejam apropriados criticamente pela escola e convertidos em ações de ensino.

A formação continuada constitui um eixo decisivo na operacionalização do Alfa Mais em Aparecida de Goiânia, envolvendo professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Os encontros formativos, desenvolvidos em articulação entre SEDUC e SME, buscam promover estudo de habilidades essenciais, análise de resultados diagnósticos e reflexão sobre metodologias de alfabetização. Saviani (2011) argumenta que a formação docente precisa ser compreendida como parte de um projeto educacional comprometido com justiça social, pois é o professor quem materializa, no cotidiano escolar, as finalidades públicas da educação. Freitas e Molina (2020) complementam que a formação

continuada, para produzir efeitos duradouros, deve ser contextualizada, sistemática e articulada às demandas reais das escolas, evitando a lógica de ações pontuais descoladas da prática.

No campo da gestão, o município tem buscado consolidar um modelo de acompanhamento compartilhado, organizando fluxos de comunicação entre escolas, equipes pedagógicas e instâncias gestoras, de modo a ampliar a capacidade de resposta às necessidades de aprendizagem identificadas. As unidades escolares elaboram planos de ação alinhados às metas do programa e, a partir dos diagnósticos, definem intervenções para estudantes com defasagens, buscando assegurar que nenhum grupo permaneça à margem do processo alfabetizador. Pereira e Teixeira (2015) enfatizam que políticas descentralizadas tendem a alcançar maior efetividade quando a autonomia local se combina com apoio técnico e responsabilidade compartilhada, o que implica transformar o acompanhamento pedagógico em processo colaborativo de assessoramento, e não em mecanismo de controle.

No contexto municipal, também se observa a preocupação em fortalecer a continuidade pedagógica entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, reconhecendo que a alfabetização, embora se consolide nos primeiros anos, depende de experiências prévias de linguagem e letramento. Sousa (2023) e Borges et al. (2022) indicam que vivências sistemáticas de oralidade, contato com textos e práticas lúdicas de linguagem na Educação Infantil favorecem o desenvolvimento de competências que sustentam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Ao estimular projetos integrados, formações e alinhamento entre etapas, o Alfa Mais tende a reduzir rupturas no percurso escolar, criando condições para que a entrada no 1º ano ocorra com maior estabilidade do ponto de vista linguístico e cognitivo.

O monitoramento de indicadores de aprendizagem constitui outro elemento relevante da implementação em Aparecida de Goiânia, sobretudo por orientar decisões pedagógicas e apoiar intervenções em tempo oportuno. A lógica do programa se aproxima da concepção de avaliação diagnóstica e formativa, na qual os dados não são tomados como fim em si mesmos, mas como instrumentos de aprimoramento. Freitas e Molina (2020) defendem que a avaliação, quando apropriada como prática educativa, precisa gerar replanejamento e apoio, evitando usos competitivos e punitivos. Assim, o acompanhamento periódico possibilita identificar avanços, reconhecer práticas bem-sucedidas e orientar ações de apoio

pedagógico, favorecendo a criação de uma cultura institucional de análise crítica dos resultados.

Do ponto de vista social, a implementação do Alfa Mais em Aparecida de Goiânia tende a produzir efeitos que ultrapassam o desempenho imediato em leitura e escrita, uma vez que a alfabetização na idade adequada está associada à redução de reprovação, defasagem e evasão, fortalecendo trajetórias escolares consistentes. Jesus e Araújo (2024) argumentam que políticas de alfabetização eficazes contribuem para enfrentar desigualdades sociais, pois ampliam oportunidades educacionais e fortalecem condições de participação cidadã, especialmente entre populações em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, iniciativas de incentivo à leitura e de aproximação com as famílias, quando desenvolvidas no âmbito das escolas, favorecem o engajamento e consolidam a alfabetização como responsabilidade coletiva, articulando escola, comunidade e políticas públicas.

No âmbito das práticas pedagógicas, observa-se que o programa incentiva o aperfeiçoamento do planejamento e o uso de metodologias diversificadas, buscando ampliar o engajamento dos estudantes e responder a diferentes ritmos de aprendizagem. A literatura contemporânea tem destacado que práticas alfabetizadoras combinam intencionalidade, mediação docente e estratégias adequadas ao desenvolvimento infantil, articulando recursos didáticos, atividades lúdicas e sequências planejadas. Ao estimular o professor a analisar evidências, reorientar estratégias e construir intervenções, o Alfa Mais favorece uma mudança de cultura pedagógica que reforça o caráter profissional e investigativo do trabalho docente, em consonância com a ideia de docência reflexiva defendida por Saviani (2011).

Por fim, a experiência de Aparecida de Goiânia evidencia que o Alfa Mais se consolida como política pública integrada, ao combinar dimensões pedagógicas, organizacionais e sociais sob o objetivo de garantir o direito à alfabetização com qualidade social. Ao fortalecer a aprendizagem nos anos iniciais, o município investe em capital humano, amplia possibilidades de continuidade escolar e reforça condições para o desenvolvimento regional. Freitas (2007) e Saviani (2011) defendem que a educação, ao democratizar o acesso ao conhecimento, atua como motor de transformação social e base para trajetórias equitativas. Nessa perspectiva, o Alfa Mais, ao organizar ações de alfabetização com formação, acompanhamento e

evidências, pode ser compreendido como estratégia que articula qualidade educacional e justiça social, reafirmando que a alfabetização na idade certa constitui um dos caminhos consistentes para fortalecer o desenvolvimento humano e regional no território municipal.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que se orienta pela compreensão de fenômenos educacionais e sociais em sua complexidade, privilegiando a interpretação das relações, sentidos e processos que estruturam a realidade investigada. A abordagem qualitativa possibilita analisar políticas públicas educacionais não apenas a partir de resultados numéricos, mas a partir das condições concretas de implementação, dos registros institucionais e das mediações que ocorrem no interior das redes de ensino. Minayo (2014) sustenta que a pesquisa qualitativa é adequada quando se busca apreender significados, contextos e práticas sociais, sobretudo em estudos voltados à análise de políticas e instituições. Nessa mesma direção, Flick (2009) argumenta que a pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos no ambiente em que ocorrem, valorizando o contexto e as múltiplas dimensões que explicam o objeto investigado.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma investigação descritivo-analítica, pois descreve elementos constitutivos do Programa Alfa Mais, sua concepção, estrutura e diretrizes de implementação e, simultaneamente, analisa criticamente o modo como tais diretrizes se materializam no contexto municipal. Gil (2008) destaca que a pesquisa descritiva visa registrar e interpretar características de determinado fenômeno, enquanto a dimensão analítica amplia o alcance do estudo ao examinar relações entre variáveis, condições e implicações do objeto. Assim, a descrição das diretrizes e mecanismos do programa não se encerra em si mesma, mas se articula a uma análise interpretativa, voltada à compreensão de limites, tensões e potencialidades identificáveis por meio dos documentos e registros disponíveis.

O delineamento adotado configura-se como estudo de caso, uma vez que a investigação se concentra no município de Aparecida de Goiânia, buscando compreender a implementação do Programa Alfa Mais em um contexto específico, delimitado e real. Yin (2015) afirma que o estudo de caso é apropriado quando se pretende examinar fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Complementarmente, Stake (1995) ressalta que o estudo de caso permite

aprofundar a análise de um ‘caso particular’, produzindo compreensão de processos e dinâmicas institucionais, o que se mostra pertinente para pesquisas que envolvem políticas públicas e sua execução local.

Em termos de procedimentos, a pesquisa é bibliográfica e documental. É bibliográfica porque se fundamenta em produções acadêmicas que discutem alfabetização, políticas públicas educacionais, gestão e desenvolvimento, oferecendo suporte conceitual para a interpretação do objeto. Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e na análise de contribuições teóricas já publicadas, permitindo situar o tema no campo científico e sustentar o quadro de referência do estudo. Paralelamente, trata-se de uma pesquisa documental, pois utiliza documentos institucionais e normativos como fontes para analisar a política pública, sua organização e seus mecanismos de registro e monitoramento. Gil (2008) diferencia a pesquisa documental por trabalhar com materiais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático, como legislações, relatórios, orientações técnicas, planos e registros administrativos —, o que a torna especialmente adequada para investigar programas governamentais e práticas de gestão educacional.

Dessa forma, ao articular abordagem qualitativa, objetivo descritivo-analítico, delineamento de estudo de caso e procedimentos bibliográficos e documentais, a pesquisa estabelece um percurso metodológico coerente com o propósito de compreender o Programa Alfa Mais como política pública e analisar criticamente sua implementação no município, considerando tanto suas diretrizes quanto a materialidade institucional evidenciada (ou fragilizada) pelos registros disponíveis.

3.2 Abordagem Qualitativa e Bibliográfica

A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa, pois se direciona à compreensão interpretativa do Programa Alfa Mais enquanto política pública educacional, considerando as mediações institucionais, os sentidos atribuídos às diretrizes do programa e as condições concretas de sua materialização no contexto municipal. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada quando o objetivo não se limita à mensuração de variáveis, mas à análise de processos sociais e educacionais em sua complexidade, permitindo apreender relações, contradições e significados presentes nos fenômenos investigados. Minayo (2014) enfatiza que a investigação

qualitativa trabalha com o universo dos sentidos, valores e práticas, oferecendo instrumentos analíticos apropriados para compreender políticas públicas como produções históricas e socialmente situadas. Nessa mesma direção, Flick (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa se ocupa do fenômeno em seu contexto, reconhecendo que a interpretação depende das condições socioinstitucionais em que os fatos se produzem e se registram.

No caso deste estudo, a escolha pela abordagem qualitativa permite analisar criticamente não apenas o desenho formal do programa, mas também a forma como sua implementação é registrada e comunicada em documentos institucionais, bem como as lacunas e inconsistências que podem emergir nesse processo. Tal perspectiva é relevante porque políticas educacionais, especialmente as orientadas por metas e monitoramento, tendem a produzir registros e indicadores que não esgotam a compreensão do fenômeno, exigindo leitura analítica do modo como os dados são gerados, organizados e disponibilizados. Assim, a abordagem qualitativa sustenta a interpretação das evidências documentais e bibliográficas, favorecendo a compreensão do programa no entrelaçamento entre norma, gestão e realidade escolar.

Além disso, a pesquisa assume caráter bibliográfico, na medida em que se apoia na literatura acadêmica como base para a construção do referencial teórico e para a definição de categorias analíticas que orientam a discussão do objeto. A pesquisa bibliográfica permite situar o tema no campo científico, identificar contribuições consolidadas sobre alfabetização, letramento, políticas públicas educacionais e desenvolvimento, bem como delimitar conceitos operacionais coerentes com os objetivos da investigação. Lakatos e Marconi (2017) definem a pesquisa bibliográfica como procedimento que se desenvolve a partir de material já publicado, favorecendo o mapeamento de interpretações e argumentos existentes, com vistas à fundamentação e problematização do estudo. Gil (2008) acrescenta que esse tipo de pesquisa é indispensável para a compreensão do estado do conhecimento sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador estabelecer relações entre produções teóricas e o objeto investigado.

A dimensão bibliográfica, portanto, cumpre dupla função: (i) sustentar o debate conceitual que estrutura a análise do Programa Alfa Mais, articulando alfabetização e letramento às políticas educacionais; e (ii) oferecer fundamentos para interpretar o

programa em sua dimensão social e política, considerando a relação entre educação, equidade e desenvolvimento. Ao mobilizar literatura especializada, o estudo também assegura rigor acadêmico na definição de categorias e na interpretação dos documentos selecionados, evitando descrições meramente informativas e promovendo análise teórica consistente.

3.3 Estudo Documental

O presente estudo inclui a realização de pesquisa documental, entendida como procedimento metodológico que utiliza documentos produzidos por instituições e sujeitos sociais como fontes primárias de informação e evidência, permitindo analisar normas, diretrizes, registros administrativos, relatórios e demais materiais que expressam práticas, decisões e formas de gestão. A pesquisa documental distingue-se da bibliográfica porque, enquanto esta se baseia em produções científicas sistematizadas (livros, artigos, teses e dissertações), aquela se apoia em documentos que não foram elaborados, necessariamente, com finalidade acadêmica, mas que registram e formalizam ações, processos e orientações institucionais. Para Gil (2008), o estudo documental constitui estratégia relevante quando o objetivo envolve compreender políticas públicas e práticas sociais, uma vez que os documentos preservam marcas do contexto de produção e permitem reconstruir percursos, prioridades e escolhas administrativas. Nesse mesmo sentido, Lakatos e Marconi (2017) apontam que a pesquisa documental é especialmente útil para investigações que demandam rigor na análise de fontes oficiais e institucionais, pois possibilita identificar informações e evidências relacionadas ao objeto em estudo.

No âmbito desta dissertação, o estudo documental é pertinente por tratar-se de uma investigação sobre o Programa Alfa Mais, cuja implementação envolve organização normativa, planejamento, acompanhamento pedagógico e avaliação, produzindo um conjunto de registros formais que constituem material relevante para análise. Tais documentos permitem examinar: (i) a concepção institucional do programa; (ii) seus objetivos e estratégias; (iii) a forma como se prevê o monitoramento das ações; e (iv) os registros disponíveis sobre sua execução no contexto municipal. Cellard (2008) destaca que documentos não devem ser tratados como ‘espelhos neutros’ da realidade, mas como produções sociais situadas,

atravessadas por intencionalidades, seleções e modos específicos de registro. Assim, a análise documental exige leitura crítica, considerando autoria, contexto de produção, finalidade e condições de circulação do material, de modo que se compreenda tanto o que o documento informa quanto aquilo que silencia ou omite.

A pesquisa documental, nesse sentido, contribui para a compreensão do programa enquanto política pública, permitindo identificar coerências e tensões entre o discurso institucional, as metas anunciadas e os registros efetivamente disponibilizados. Bowen (2009) assinala que a análise de documentos possibilita ao pesquisador obter dados estáveis, acessíveis e passíveis de verificação, ao mesmo tempo em que exige atenção às limitações inerentes às fontes, como lacunas, incompletudes, vieses institucionais e ausência de padronização. Em pesquisas sobre políticas educacionais, tais aspectos assumem relevância particular, pois a documentação disponível nem sempre acompanha a complexidade dos processos de implementação, tornando necessário interpretar criticamente o conjunto documental e suas condições de produção.

Dessa forma, o estudo documental nesta dissertação é orientado por uma perspectiva analítico-interpretativa, na qual os documentos são considerados evidências relevantes para compreender a estruturação do Programa Alfa Mais e sua implementação em Aparecida de Goiânia. Ao tratar os documentos como produções institucionais inseridas em relações políticas e administrativas, a pesquisa busca sustentar uma leitura crítica do programa e de seus registros, contribuindo para a análise das possibilidades e limites da política de alfabetização no contexto municipal, bem como para a discussão de sua relação com a melhoria da aprendizagem e com o desenvolvimento regional.

3.4 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Os procedimentos de coleta e análise de dados foram organizados de modo a garantir coerência com a abordagem qualitativa, o estudo de caso e a estratégia bibliográfica e documental adotadas na pesquisa. A coleta concentrou-se na seleção sistemática de materiais bibliográficos e documentos institucionais relacionados à alfabetização, às políticas públicas educacionais e, especificamente, ao Programa Alfa Mais no Estado de Goiás e no município de Aparecida de Goiânia. Para Lakatos

e Marconi (2017), a etapa de coleta exige definição prévia de fontes, critérios de seleção e recorte temático, de modo que os materiais reunidos respondam ao problema de pesquisa e sustentem o rigor metodológico do estudo.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e produções acadêmicas que discutem alfabetização, letramento, políticas de alfabetização na idade certa e a relação entre educação e desenvolvimento. Esse levantamento teve como objetivo construir o marco teórico-analítico da dissertação e oferecer categorias interpretativas para a leitura dos documentos e para a discussão dos achados, conforme orienta Gil (2008) ao tratar a pesquisa bibliográfica como base para a fundamentação e para a análise crítica do objeto.

Quanto à coleta documental, foram reunidos documentos oficiais e institucionais pertinentes ao objeto, tais como: legislações educacionais (Constituição Federal de 1988, LDB nº 9.394/1996, Lei nº 13.005/2014 – PNE), diretrizes e orientações nacionais vinculadas à alfabetização, materiais institucionais do Programa Alfa Mais (quando disponíveis), além de registros e publicações de órgãos públicos e plataformas de dados educacionais que subsidiam a caracterização do contexto local. A seleção documental seguiu critérios de pertinência temática, confiabilidade da fonte e relação direta com a implementação e o acompanhamento do programa. Conforme Cellard (2008), a análise documental requer atenção ao contexto de produção, à autoria e à finalidade dos documentos, pois esses elementos interferem no tipo de informação disponibilizada e no modo como os fatos são registrados.

A organização dos dados ocorreu por meio de leitura exploratória e leitura analítica dos materiais coletados, com registro sistemático de informações em fichamentos e quadros de síntese. Essa etapa teve por finalidade identificar recorrências, lacunas, convergências e tensões entre as fontes, bem como delimitar conteúdos vinculados aos objetivos do estudo. Para Gil (2008), a leitura metódica e o fichamento permitem maior controle do corpus analisado e favorecem a construção de um percurso interpretativo consistente.

A análise dos dados foi realizada mediante procedimentos de análise qualitativa de conteúdo, compreendida como técnica que possibilita interpretar comunicações e registros documentais de forma sistemática, buscando inferir sentidos, categorias e relações pertinentes ao problema investigado. Bardin (2016) enfatiza que a análise de

conteúdo envolve etapas encadeadas, tais como: (i) pré-análise, com organização do material e definição do corpus; (ii) exploração do material, com codificação e categorização; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, os documentos e materiais bibliográficos selecionados foram examinados com base em categorias analíticas alinhadas ao foco da pesquisa, especialmente: concepção de alfabetização e letramento; estratégias de formação docente; acompanhamento pedagógico e avaliação; equidade educacional; e articulação entre alfabetização e desenvolvimento regional.

Para fortalecer a consistência interpretativa, os resultados foram discutidos de forma articulada entre bibliografia e documentos, buscando convergência entre fundamento teórico e evidências do corpus analisado. Bowen (2009) destaca que a análise documental, quando associada à literatura científica, amplia a capacidade de interpretação crítica do pesquisador, uma vez que permite confrontar o discurso institucional com referenciais teóricos e com elementos do contexto investigado. Dessa maneira, a análise assumiu caráter descritivo-analítico, procurando não apenas apresentar informações, mas compreender significados, implicações e limites das evidências disponíveis.

Por fim, considerando as observações da banca quanto à importância da dimensão crítica e da transparência dos registros, o procedimento analítico também contemplou a identificação de ausências, inconsistências e lacunas documentais, entendendo tais aspectos como dados relevantes para a interpretação das condições de implementação e visibilidade do programa no município. Em consonância com Cellard (2008), compreende-se que a ausência de registros e a baixa sistematização documental também expressam aspectos institucionais e políticos do objeto estudado, devendo ser tratadas analiticamente como parte do fenômeno investigado, sobretudo quando se discute a relação entre políticas educacionais, gestão pública e desenvolvimento regional.

CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA ALFA MAIS COMO RECURSO EDUCACIONAL NA MELHORIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, quando situada no âmbito das políticas públicas, não pode ser compreendida apenas como resultado escolar aferido por avaliações e indicadores de desempenho. Trata-se, antes, de um projeto social e territorial, no qual o direito de aprender se articula às condições concretas de vida, à organização do espaço urbano, às desigualdades socioeconômicas e às capacidades institucionais do Estado. Nessa direção, o desenvolvimento não se reduz ao crescimento ou à eficiência administrativa, pois envolve a produção de possibilidades de vida e de cidadania no território, em um processo historicamente situado e atravessado por formas desiguais de uso do espaço. Assim, a análise do Programa Alfa Mais demanda compreender a alfabetização como direito social e, simultaneamente, como expressão de uma racionalidade de gestão pública e de desenvolvimento educacional, com efeitos diretos na formação humana e na dinâmica regional.

Como referência contemporânea para essa leitura crítica, adota-se a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015, a qual estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como compromissos globais voltados à redução das desigualdades e à promoção de justiça social. Nessa perspectiva, alfabetização e qualidade da educação básica integram uma agenda de direitos, exigindo políticas públicas capazes de articular aprendizagem, equidade e fortalecimento institucional. Assim, os ODS operam, neste capítulo, como eixo transversal de interpretação do Programa Alfa Mais e de seus desdobramentos no município de Aparecida de Goiânia, com ênfase nos seguintes objetivos: ODS 4 (Educação de qualidade), ODS 10 (Redução das desigualdades), ODS 8 (Trabalho decente e crescimento econômico), ODS 11 (Cidades e comunidades sustentáveis) e ODS 16 (Instituições eficazes, responsáveis e inclusivas) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015).

A incorporação da Agenda 2030 possibilita compreender que a alfabetização na idade certa não constitui meta isolada, mas componente estruturante de políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades educacionais e sociais. O ODS 4 reafirma a educação de qualidade como direito e condição de participação

social, o que implica considerar não apenas acesso e permanência, mas aprendizagem significativa, inclusão e equidade. Em convergência, o ODS 10 desloca a análise para as desigualdades que atravessam o território e a escola, evidenciando que políticas de alfabetização tendem a alcançar maior efetividade quando enfrentam assimetrias históricas de oportunidade, infraestrutura, formação docente e condições materiais de aprendizagem. Dessa forma, a alfabetização é compreendida como política de justiça educacional, cuja consistência depende tanto de práticas pedagógicas quanto de institucionalidade pública capaz de sustentar ações continuadas.

Ao articular educação e desenvolvimento regional, a alfabetização também se relaciona às condições de produção de vida no município, especialmente quando se considera a dimensão social do trabalho e da cidadania. O ODS 8 contribui para essa leitura ao destacar o trabalho decente e o crescimento econômico inclusivo, evidenciando que o domínio da leitura e da escrita amplia repertórios, reduz vulnerabilidades e fortalece trajetórias educacionais e profissionais. Contudo, essa relação não se apresenta de maneira automática, pois a promessa de desenvolvimento tende a realizar-se de modo desigual no território. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é compreendido como processo social e espacialmente produzido, de modo que políticas educacionais podem reduzir desigualdades ou reproduzi-las, conforme o modo como são implementadas, financiadas e acompanhadas. Assim, a alfabetização é tratada como condição necessária, mas não suficiente, para a transformação de estruturas sociais que produzem exclusão.

Em municípios metropolitanos e de crescimento acelerado, a desigualdade se expressa na organização do espaço urbano, no acesso a serviços públicos e nas condições de infraestrutura escolar. O ODS 11 orienta a análise ao reconhecer que cidades e comunidades sustentáveis demandam políticas que considerem mobilidade, acesso, equipamentos públicos e redução de vulnerabilidades territoriais. Nesse quadro, a implementação de um programa de alfabetização depende não apenas de diretrizes pedagógicas, mas também de condições de governança local e de capacidade administrativa para produzir continuidade e coerência entre ações, escolas e territórios. Assim, a alfabetização é examinada como prática social e

territorial, conectada às dinâmicas urbanas e às formas de desigualdade que atravessam a experiência escolar.

No plano da gestão e da legitimidade pública, a sistematização, a publicidade e a consistência dos registros institucionais assumem relevância analítica. A ausência ou fragilidade de registros específicos no âmbito municipal não se reduz a obstáculo técnico, pois pode indicar limites de planejamento, memória administrativa e transparência. Quando uma política é anunciada como estruturante para a alfabetização e para o desenvolvimento regional, mas não apresenta documentação local acessível, tende-se a produzir descrédito quanto à execução, aos resultados e à capacidade de gerar transformações sustentáveis. Essa problemática se vincula ao ODS 16, que enfatiza instituições eficazes, responsáveis e inclusivas, uma vez que políticas públicas exigem rastreabilidade, transparência e evidências públicas de implementação e impacto, não apenas metas e enunciados.

Dessa forma, o capítulo desenvolve uma análise crítica e contemporânea do Programa Alfa Mais, articulando alfabetização na idade certa, desenvolvimento, desigualdades e território, em diálogo com a Agenda 2030 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015) e com a compreensão de desenvolvimento como processo social e espacialmente produzido. Na sequência, discutem-se: (i) os avanços e desafios da alfabetização na idade certa; (ii) os impactos do programa na aprendizagem e na equidade; e (iii) as contribuições e limites para o desenvolvimento regional, considerando-se que a organização, ou a ausência, de dados e registros locais integra a própria análise sobre a condução, a legitimidade e a efetividade das políticas educacionais no território.

4.1 Alfabetização na Idade Certa: Avanços e Desafios

A alfabetização na idade certa constitui um marco orientador das políticas públicas contemporâneas de Educação Básica, sobretudo por seu potencial de impactar a trajetória escolar e a participação social dos sujeitos. Essa prioridade dialoga com a Agenda 2030, ao se vincular ao ODS 4 (Educação de qualidade), que enfatiza a garantia de aprendizagem efetiva e equitativa, e ao ODS 10 (Redução das desigualdades), ao reconhecer que as assimetrias educacionais expressam desigualdades sociais e territoriais (ONU, 2015). Nesse horizonte, a alfabetização

deixa de ser compreendida como etapa meramente técnica e passa a ser tomada como um direito estruturante, capaz de ampliar oportunidades e reduzir vulnerabilidades ao longo da vida escolar.

No plano das ações e resultados esperados, políticas de alfabetização na idade certa tendem a produzir avanços quando articulam, de modo sistêmico, formação docente, avaliação diagnóstica, acompanhamento pedagógico e intervenção orientada por evidências. A formação continuada, quando compreendida como processo crítico e contextualizado, fortalece a docência e amplia a capacidade de leitura pedagógica da realidade escolar, condição necessária para sustentar mudanças consistentes nas práticas de alfabetização (Saviani, 2011; Freitas; Molina, 2020). A avaliação diagnóstica, por sua vez, assume maior potência quando mobilizada como recurso de regulação do ensino, evitando a lógica classificatória e favorecendo o replanejamento, na direção do que se entende por cultura avaliativa formativa e emancipatória (Freitas, 2007; Pereira; Teixeira, 2015). Nessa perspectiva, o avanço não se restringe à melhoria numérica de indicadores, mas à constituição de rotinas pedagógicas intencionais e responsivas às necessidades reais das crianças.

Entretanto, a compreensão contemporânea da alfabetização na idade certa exige afastamento de abordagens reducionistas centradas em ‘treinamento’ e repetição mecânica. A alfabetização, como prática educativa, envolve mediações culturais e desenvolvimento humano, pressuposto sustentado tanto pelos referenciais do desenvolvimento e aprendizagem quanto pelas teorizações sobre a construção do conhecimento escrito. Em Vygotsky, a aprendizagem é compreendida como processo socialmente mediado, no qual linguagem e interação ocupam lugar central na constituição das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2008). Em Piaget, a criança é entendida como sujeito ativo que constrói estruturas cognitivas por meio da ação e da reorganização contínua, o que desloca a alfabetização de uma lógica de instrução linear para uma lógica de construção e significação (Piaget, 1998). Em convergência, a psicogênese da língua escrita evidencia que a aprendizagem da escrita envolve hipóteses e reconstruções sucessivas, reafirmando a alfabetização como processo ativo e como direito, intrinsecamente associado à inclusão e ao respeito aos diferentes ritmos e repertórios (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Nesse mesmo campo crítico, a contribuição freireana amplia o entendimento da alfabetização para além do domínio do código, ao situá-la como prática política e

emancipadora, orientada pela leitura do mundo e pela formação de sujeitos capazes de significar a realidade em que vivem. Tal direção é retomada na literatura que mobiliza os ensinamentos freireanos como orientadores da prática alfabetizadora e do letramento, recusando perspectivas tecnicistas e reforçando a dimensão ética do ensinar e aprender (Bianchi; Morais, 2021). Assim, a alfabetização na idade certa, quando comprometida com justiça educacional, tende a operar como estratégia de democratização do conhecimento e de enfrentamento das desigualdades, em consonância com os compromissos do ODS 4 e do ODS 10 (ONU, 2015).

Ao lado dos avanços esperados, persistem desafios estruturais que condicionam o alcance e a sustentabilidade das políticas de alfabetização. Em contextos urbanos marcados por desigualdades intraurbanas, a escola pública frequentemente opera em territórios com acessos desiguais a bens culturais, infraestrutura e condições de escolarização, o que reforça assimetrias de aprendizagem e exige respostas pedagógicas diferenciadas. A leitura territorial do desenvolvimento, tal como discutida por Santos (2000), contribui para compreender que desigualdades educacionais não são apenas ‘falhas escolares’, mas expressão de usos desiguais do espaço e da distribuição assimétrica de oportunidades no território (Santos, 2000; 2006). Nessa direção, alfabetizar na idade certa implica também enfrentar condicionantes sociais, culturais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

Entre os desafios recorrentes, destaca-se a rotatividade docente, especialmente nos anos iniciais, pois a instabilidade profissional tende a fragilizar a continuidade pedagógica, dificultar a consolidação de rotinas alfabetizadoras e comprometer vínculos essenciais ao acompanhamento individualizado. Estudos têm mostrado que a rotatividade incide sobre a organização pedagógica e sobre o funcionamento escolar, afetando a consistência do trabalho didático e a progressão das aprendizagens (Cunha, 2019; Frants; Alves, 2021; Alves et al., 2023). De modo associado, a efetividade das políticas depende da capacidade de transformar formações, materiais e avaliações em práticas coerentes no chão da escola, o que demanda gestão pedagógica articulada, planejamento e condições de trabalho.

Outro desafio decisivo refere-se à fragilidade de evidências locais e à ausência ou desorganização de registros sistemáticos em nível municipal. Quando o programa é publicamente apresentado como estratégico para a aprendizagem e para o

desenvolvimento educacional, a inexistência de documentação acessível e organizada, relativa a metas, processos, resultados e decisões, torna-se um dado analítico relevante. Essa lacuna tende a comprometer a transparência, dificultar a avaliação formativa e enfraquecer a memória institucional, produzindo efeitos como descontinuidade, baixa accountability e descrédito sobre a capacidade do programa de sustentar transformações educacionais e regionais. Em termos de política pública, a insuficiência de registros limita o monitoramento social e reduz a possibilidade de aprendizagem institucional baseada em evidências, condição frequentemente apontada como necessária à melhoria contínua (Freitas, 2007; Pereira; Teixeira, 2015).

Dessa forma, a alfabetização na idade certa pode ser compreendida como campo de disputa entre, de um lado, a promessa de avanços sustentados por formação, avaliação e acompanhamento e, de outro, condicionantes estruturais que tensionam sua concretização. A articulação entre justiça educacional (ODS 4 e ODS 10), desenvolvimento territorial (Santos, 2006) e concepções críticas de aprendizagem e alfabetização (Freire, 2011; Ferreiro, 1999; Vygotsky, 2008; PIAGET, 1988) permite situar o debate em chave contemporânea: alfabetizar na idade certa não se reduz a cumprir metas; implica garantir direito, equidade, consistência pedagógica e institucionalidade capaz de produzir evidências públicas, confiáveis e socialmente úteis (ONU, 2015).

4.2 Impactos do Programa Alfa Mais na Aprendizagem

A análise dos impactos do Programa Alfa Mais na aprendizagem requer distinção metodológica entre efeitos observáveis, sustentados por registros e evidências verificáveis, e efeitos inferidos/esperados, formulados a partir da coerência interna do desenho do programa e da literatura sobre políticas de alfabetização. Essa separação é necessária para evitar generalizações indevidas e, ao mesmo tempo, permitir leitura crítica sobre o alcance pedagógico e institucional do programa. No marco contemporâneo da Agenda 2030, tal discussão conecta-se ao ODS 4 (Educação de qualidade), ao buscar compreender em que medida políticas de alfabetização contribuem para aprendizagens efetivas e equitativas, e, de modo particular neste tópico, ao ODS 16 (Instituições eficazes, responsáveis e inclusivas),

uma vez que políticas educacionais demandam governança, transparência e documentação para que seus resultados sejam avaliados publicamente (ONU, 2015).

Quando há disponibilidade de dados e registros sistemáticos, os impactos de programas de alfabetização tendem a ser observados por meio de indicadores como: evolução da fluência leitora, progressão de níveis de escrita, redução de defasagens no domínio do sistema alfabético e maior consistência no planejamento pedagógico. Do ponto de vista pedagógico, políticas estruturadas em formação continuada, avaliação diagnóstica e intervenções orientadas por evidências favorecem a identificação precoce de dificuldades e o replanejamento do ensino, em linha com a compreensão de avaliação como instrumento de regulação formativa e não de mera classificação (Freitas, 2007; Pereira; Teixeira, 2015). Nessa perspectiva, o impacto observável não se limita ao resultado final, mas inclui mudanças no processo: organização de rotinas alfabetizadoras, intencionalidade didática, acompanhamento individualizado e maior alinhamento entre diagnóstico e intervenção.

Além disso, impactos observáveis podem aparecer como melhoria do trabalho docente, particularmente quando a formação continuada se orienta pela reflexão sobre a prática, pela análise de evidências e pela colaboração entre professores. Esse entendimento converge com a defesa de que a docência exige formação crítica e contextualizada, articulada a condições institucionais de acompanhamento e valorização profissional (Saviani, 2011; Freitas; Molina, 2020). Em termos de aprendizagem, tal fortalecimento do trabalho pedagógico tende a favorecer a consolidação de competências de leitura e escrita e a reduzir variações excessivas entre turmas e escolas, aspecto associado à equidade e ao cumprimento do direito de aprender (ONU, 2015).

Na ausência de documentação local, torna-se necessário discutir impactos inferidos/esperados a partir do que a literatura reconhece como componentes efetivos em políticas de alfabetização. Programas que combinam acompanhamento pedagógico e avaliação diagnóstica costumam produzir, como efeito esperado, maior capacidade de intervenção em tempo oportuno, reduzindo o acúmulo de lacunas que, historicamente, se ampliam ao longo da escolarização. Essa lógica se sustenta na compreensão de que dificuldades não superadas nos primeiros anos tendem a comprometer aprendizagens subsequentes, exigindo intervenções complexas (Soares, 2017; Borges et al., 2022).

Do ponto de vista do desenvolvimento humano, impactos esperados também se relacionam ao caráter mediado da aprendizagem. Em Vygotsky, o desenvolvimento é impulsionado por interações sociais e mediações culturais; logo, intervenções que qualifiquem a mediação docente e ampliem experiências linguísticas significativas tendem a favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita (Vygotsky, 2008).

Em Piaget, a criança constrói conhecimento por reorganizações sucessivas; portanto, propostas que reconheçam diferentes ritmos e hipóteses sobre a escrita são compatíveis com aprendizagens significativas do que modelos de treino repetitivo (PIAGET, 1998). Nessa mesma direção, a psicogênese da língua escrita reforça que aprender a escrever envolve formulação de hipóteses e reconstruções, o que sustenta a expectativa de que ambientes alfabetizadores e intervenções pedagógicas sensíveis às produções infantis impactem positivamente a aprendizagem (Ferreiro; Teberosky, 1999).

No campo ético-político, impactos esperados também incluem o fortalecimento do sentido social da alfabetização. A perspectiva freireana, retomada em estudos sobre alfabetização e letramento, orienta a compreensão de que alfabetizar é formar sujeitos de linguagem e de mundo, de modo que a aprendizagem da leitura e da escrita se vincula ao exercício de cidadania e à inserção em práticas culturais (Bianchi; Moraes, 2021; Soares, 2017). Assim, o impacto esperado transcende desempenho em testes: abrange ampliação do repertório linguístico, participação em práticas letradas e fortalecimento da autonomia intelectual.

A insuficiência de registros locais sistemáticos, tais como séries históricas, relatórios públicos regulares, bases de dados organizadas, descrições metodológicas consistentes e documentação de ações pedagógicas, deve ser tratada como um dado analítico central, por revelar fragilidade institucional na condução e no acompanhamento de uma política educacional. Em termos de gestão pública, a ausência de documentação compromete a avaliação do próprio programa, pois dificulta a verificação de resultados, a identificação de variações entre escolas, a comparação temporal e a correlação entre ações formativas/interventivas e mudanças de aprendizagem. Essa fragilidade produz, ainda, efeitos sobre a memória institucional e sobre a continuidade pedagógica, uma vez que iniciativas sem registro tendem a depender excessivamente de pessoas e gestões específicas, tornando-se vulneráveis à descontinuidade.

Essa problemática se relaciona ao ODS 16, que inclui a promoção de instituições eficazes, responsáveis e transparentes. A transparência institucional, no âmbito educacional, não se restringe à divulgação de metas, mas envolve também governança de dados, publicização de resultados e documentação de processos, permitindo controle social e aprimoramento contínuo (ONU, 2015). Sem esse aparato, a política tende a operar em regime de baixa auditabilidade pública, com impacto negativo sobre a credibilidade social de seus resultados e sobre a possibilidade de aprendizagem institucional.

Do ponto de vista crítico, a ausência de registros também pode ser interpretada como sinal de que a alfabetização, embora discursivamente central, não se consolida como prioridade de Estado institucionalizada no âmbito local. A análise de Freitas (2007) sobre avaliação e políticas educacionais contribui para sustentar que processos avaliativos e informacionais, quando não estruturados, fragilizam o planejamento e reduzem a capacidade de correção de rumos. Do mesmo modo, a gestão baseada em evidências requer não apenas aplicação de instrumentos, mas transformação da informação em decisão pedagógica e em memória pública do programa (Pereira; Teixeira, 2015). Assim, a falta de evidências locais não é um detalhe administrativo: constitui uma limitação concreta para aferir impactos na aprendizagem e para sustentar, com consistência, a narrativa de contribuição do programa ao desenvolvimento educacional.

A discussão sobre impactos do Programa Alfa Mais na aprendizagem deve, portanto, combinar o reconhecimento de impactos potencialmente observáveis e esperados, coerentes com o que a literatura indica sobre formação docente, avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica, com a crítica institucional decorrente da insuficiência de registros locais. A Agenda 2030 reforça que a qualidade educacional (ODS 4) e a efetividade institucional (ODS 16) são dimensões interdependentes: não há política educacional sustentável sem práticas pedagógicas qualificadas e sem governança pública capaz de documentar, avaliar e tornar visíveis seus resultados. Nessa chave, a ausência de documentação sistemática tende a produzir descrédito sobre a capacidade do programa de sustentar, demonstrar e consolidar impactos de aprendizagem, fragilizando o próprio argumento de desenvolvimento educacional e regional associado à política.

4.3 Contribuições para o Desenvolvimento Regional

A discussão sobre contribuições do Programa Alfa Mais para o desenvolvimento regional requer, inicialmente, a delimitação de um entendimento de ‘desenvolvimento’ que não se reduza a indicadores escolares ou a resultados imediatos de desempenho. Na perspectiva crítica de Santos (2000), o desenvolvimento deve ser compreendido como processo territorial e historicamente situado, atravessado por relações de poder, pelo uso desigual da técnica e pela produção de cidadania (ou de sua negação) nos lugares. Assim, políticas educacionais voltadas à alfabetização somente podem ser tratadas como vetores de desenvolvimento quando interpretadas à luz das condições concretas do território, suas desigualdades, suas redes de infraestrutura, suas instituições e suas possibilidades reais de participação social —, evitando-se leituras que convertam a educação em mera variável instrumental de crescimento econômico.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, ao propor objetivos e metas integrados, fornece um marco contemporâneo para reposicionar a alfabetização como componente de um projeto social e territorial, e não apenas como resultado pedagógico. Nesse enquadramento, a alfabetização conecta-se ao ODS 4 (educação de qualidade), ao afirmar a centralidade do direito à aprendizagem ao longo da vida e, de modo específico, ao compromisso com competências de leitura e escrita como base da participação social. Do mesmo modo, o ODS 10 (redução das desigualdades) permite compreender a alfabetização como política de justiça educacional, na medida em que enfrenta assimetrias de acesso, permanência e aprendizagem que tendem a se concentrar em grupos e territórios historicamente vulnerabilizados.

Entretanto, a análise regional exige reconhecer que o território, conforme problematizado por Santos (2000), não é um cenário neutro: trata-se de um ‘espaço usado’, marcado por densidades técnicas e informacionais distribuídas de modo desigual, o que condiciona as oportunidades de escolarização e os efeitos sociais das políticas públicas. Nessa chave, uma política de alfabetização pode contribuir para reduzir vulnerabilidades e ampliar capacidades locais, mas tais efeitos dependem da presença de condições institucionais e materiais que sustentem a continuidade pedagógica, a estabilidade docente, a infraestrutura escolar e a integração com

serviços e redes urbanas. Essa leitura aproxima a educação do ODS 11 (cidades e comunidades sustentáveis), pois a escolarização de qualidade se articula à capacidade do município de organizar oferta pública, mobilidade, equipamentos sociais e proteção de direitos no espaço urbano, especialmente em contextos de rápida expansão e heterogeneidade intraurbana.

Ao mesmo tempo, a contribuição educacional ao desenvolvimento regional não pode ser tratada como causalidade automática entre alfabetização e dinamismo econômico. O ODS 8 (trabalho decente e crescimento econômico) permite situar a alfabetização como condição necessária, ainda que não suficiente, para inserção produtiva e ampliação de oportunidades, uma vez que leitura e escrita sustentam trajetórias escolares, acesso a qualificação e participação em mercados de trabalho com maior proteção. Contudo, a crítica territorial de Santos (2000) alerta para a seletividade do desenvolvimento: quando o crescimento se organiza sem equidade, tende a ampliar desigualdades e a produzir 'cidadanias incompletas' no território. Desse modo, a alfabetização, para operar como fator de desenvolvimento, precisa estar vinculada a políticas que não naturalizem a exclusão, mas a enfrentem como estrutura social e espacial.

No plano pedagógico, a alfabetização adquire densidade analítica quando articulada a autores que tratam aprendizagem e desenvolvimento como processos não redutíveis a treinamento. Vygotski (2008) e Piaget (1988) contribuem ao situar a aprendizagem como mediada por interações, linguagem e estruturação progressiva de operações cognitivas, indicando que resultados sustentáveis dependem de práticas intencionais, mediação qualificada e experiências significativas, e não de exercícios mecânicos. Essa compreensão reforça que contribuições regionais não se produzem por aceleração artificial do ensino, mas por consolidação de percursos formativos coerentes, desde a Educação Infantil, com continuidade didática e apoio institucional. De modo convergente, Ferreiro (1999) fundamenta a alfabetização como construção ativa do sujeito, na qual a criança elabora hipóteses sobre a escrita, exigindo práticas inclusivas, respeito aos ritmos e situações de linguagem com sentido social; por isso, políticas de alfabetização que se pretendem promotoras de desenvolvimento precisam evitar padronizações empobrecedoras e orientar-se por direitos.

A dimensão política do desenvolvimento educacional também se explicita no diálogo com Paulo Freire, para quem alfabetizar envolve produzir leitura crítica do mundo, e não apenas domínio do código. Quando a alfabetização é tratada como prática emancipatória, seu vínculo com o desenvolvimento regional torna-se robusto: a leitura e a escrita passam a operar como ferramentas de participação, reivindicação de direitos e fortalecimento da vida comunitária. Nessa perspectiva, desenvolvimento regional não é somente ampliação de renda ou de indicadores; é também ampliação de cidadania, de voz pública e de capacidade coletiva de intervir no território, aspectos relacionados à função social da educação.

Todavia, a análise crítica exige incorporar um ponto decisivo: sem documentação pública consistente, séries históricas, relatórios sistemáticos e governança de dados, a afirmação de que um programa produz desenvolvimento regional torna-se frágil do ponto de vista científico e institucional. A ausência, a dispersão ou a não organização de registros locais não é um detalhe administrativo; trata-se de evidência de fragilidade institucional que compromete a avaliação de efetividade, dificulta correções de rumo e reduz a transparência perante a sociedade. Nessa direção, o ODS 16 (instituições eficazes, responsáveis e inclusivas) torna-se eixo interpretativo: políticas públicas orientadas por direitos requerem rastreabilidade, publicidade de informações, prestação de contas e capacidade de aprendizagem institucional. Quando tais requisitos não se consolidam, instala-se o risco de descrédito, não apenas do programa, mas da própria narrativa de desenvolvimento educacional e regional associada a ele, pois falta lastro verificável para sustentar a legitimidade das conclusões.

Assim, a contribuição do Alfa Mais para o desenvolvimento regional deve ser compreendida como potencialidade condicionada: o programa pode fortalecer trajetórias escolares, reduzir desigualdades de aprendizagem e ampliar capacidades locais, articulando-se aos ODS 4, 10, 8, 11 e 16. Contudo, a efetividade territorial dessa contribuição depende da coerência pedagógica (Vygostsky, 2008; Piaget, 1988; Ferreiro, 1999), do sentido político emancipatório da educação (Freire, 2011), da leitura crítica do desenvolvimento como processo desigual no território (Santos, 2000) e, de forma decisiva, da institucionalização de práticas de registro, monitoramento público e transparência. Sem tais condições, o desenvolvimento regional anunciado

tende a converter-se em enunciado retórico, enfraquecendo a governança educacional e a confiança social que sustentam políticas públicas de longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou o Programa Alfa Mais como política pública de alfabetização, considerando sua concepção, seus mecanismos de implementação e suas possíveis repercussões no desenvolvimento educacional e regional, com recorte no município de Aparecida de Goiânia. Ao longo do percurso teórico e analítico, a alfabetização foi tratada como direito social e condição estruturante da escolarização, cuja efetividade depende de práticas pedagógicas qualificadas, de formação docente continuada e de gestão educacional capaz de acompanhar processos, corrigir desigualdades e sustentar continuidade pedagógica.

A discussão sobre alfabetização na idade certa evidenciou que avanços esperados em programas dessa natureza costumam concentrar-se em eixos como formação de professores, avaliação diagnóstica, acompanhamento pedagógico e intervenções orientadas por evidências. Todavia, a alfabetização, quando reduzida a metas tecnicistas e a procedimentos de treinamento, tende a perder densidade formativa. Nesse sentido, a perspectiva freireana contribuiu para reafirmar o sentido político e emancipador da educação, em que ler e escrever se articulam à capacidade de interpretar criticamente o mundo e atuar de forma consciente na realidade social. A alfabetização, portanto, não se limita à decodificação, mas relaciona-se à cidadania e ao reconhecimento dos sujeitos como participantes de uma vida pública marcada por direitos e deveres.

No plano do desenvolvimento humano e da aprendizagem, as contribuições de Vygotsky (2008) e Piaget (1998) sustentaram a compreensão de que aprender é processo mediado, progressivo e dependente de interações, linguagem e condições socioculturais. Essa leitura reforça que políticas de alfabetização necessitam considerar ritmos, trajetórias e contextos escolares heterogêneos, evitando padronizações que obscureçam desigualdades intraurbanas e necessidades específicas. Do mesmo modo, a abordagem de Ferreiro (1999) reafirmou a alfabetização como construção ativa da criança, vinculada à inclusão e ao direito de aprender, o que exige práticas intencionais, ambientes alfabetizadores e mediações sensíveis, especialmente nos anos iniciais.

A análise do programa, entretanto, evidenciou um problema estrutural que ultrapassa a dimensão pedagógica: a fragilidade de registros locais sistematizados e

publicamente acessíveis. A inexistência, dispersão ou pouca transparência de séries históricas, relatórios municipais, dados organizados e documentação contínua limita a possibilidade de mensurar impactos com consistência e reduz a verificabilidade dos resultados atribuídos ao programa. Esse aspecto não se restringe a uma lacuna técnica; trata-se de um indicador institucional relevante, pois compromete a avaliação de efetividade, dificulta ajustes de gestão e enfraquece a legitimidade pública de uma política anunciada como estratégica para o desenvolvimento educacional e regional. Em termos analíticos, a ausência de documentação opera como evidência de baixa institucionalização e tende a produzir descrédito quanto à capacidade de o programa sustentar mudanças duradouras.

A incorporação da Agenda 2030 reforçou a necessidade de situar o Alfa Mais em um horizonte contemporâneo de compromissos globais, evidenciando que alfabetização e desenvolvimento devem ser analisados como dimensões integradas de um projeto social. O ODS 4 fundamenta a centralidade da educação de qualidade, enquanto o ODS 10 enfatiza a redução das desigualdades como critério de justiça educacional. O ODS 8 permite compreender a alfabetização como base para trajetórias formativas e ampliação de oportunidades, ainda que não se possa assumir relação automática entre resultados escolares e crescimento econômico. O ODS 11 amplia a leitura ao situar o município como território de desigualdades e de disputas por acesso a bens e serviços, indicando que políticas educacionais precisam dialogar com as condições urbanas e comunitárias que influenciam o cotidiano escolar. Por fim, o ODS 16 estabelece uma exigência transversal de instituições eficazes, responsáveis e transparentes, reafirmando que políticas públicas demandam governança de dados, prestação de contas e publicidade de informações para sustentar confiança social e aprendizado institucional.

Nessa direção, a leitura de Santos (2000) contribuiu para problematizar a ideia de desenvolvimento como mera elevação de indicadores. O desenvolvimento, compreendido como processo territorial, é atravessado pela distribuição desigual da técnica, pela organização do 'espaço usado' e pela produção (ou negação) de cidadania nos lugares. Assim, a alfabetização pode ser interpretada como componente estratégico do desenvolvimento regional quando fortalece capacidades locais, amplia participação social e reduz assimetrias educacionais; contudo, tal contribuição depende de condições institucionais, materiais e políticas que garantam

continuidade, equidade e transparência. Quando a política educacional é implementada sem registros e sem mecanismos locais consistentes de monitoramento público, consolida-se um descompasso entre o discurso de desenvolvimento e a base empírica capaz de sustentá-lo.

Conclui-se, portanto, que o Programa Alfa Mais apresenta potencial de contribuir para a melhoria do processo de alfabetização e para o fortalecimento das redes de ensino, sobretudo quando articulado a formação docente, acompanhamento pedagógico e avaliação formativa. Entretanto, a produção de efeitos regionalmente significativos requer não apenas dispositivos pedagógicos, mas também institucionalidade: documentação contínua, indicadores publicamente organizados, relatórios locais e mecanismos de governança capazes de tornar visíveis os resultados, as limitações e os ajustes necessários. Sem esse lastro verificável, a política tende a perder força pública, comprometer a confiança social e enfraquecer sua própria capacidade de se apresentar como vetor de desenvolvimento educacional e regional.

Como encaminhamento, evidencia-se a necessidade de fortalecer a transparência e a sistematização local de dados e registros do programa, associando a gestão pedagógica à prestação de contas e à avaliação pública contínua, em coerência com o ODS 16. Do ponto de vista pedagógico, torna-se indispensável sustentar práticas de alfabetização que articulem mediação docente qualificada, inclusão educacional e produção social de sentidos da linguagem, em diálogo com as contribuições de Freire (2011), Vygotsky (2008), Piaget (1988) e Ferreiro (1999), os quais compreendem a aprendizagem como processo ativo, interativo e socialmente situado. Nessa perspectiva, alfabetizar na idade certa, com equidade e qualidade social, ultrapassa a dimensão técnica da decodificação e exige reconhecer a educação como projeto territorial de cidadania, desenvolvimento humano e justiça social, e não como resultado isolado de desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. et al. Rotatividade docente na rede estadual de educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/60936>.

ARAÚJO, V. S.; DERING, R. de O.; GUIMARÃES, R. dos S. Considerações sobre inclusão digital e sua relação com o letramento escolarizado. In: DERING, R. de O. (Org.). Perspectivas educacionais: debates contemporâneos. Goiânia: Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS, 2023. p. 1-12. ISBN 978-65-88701-05-8. Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/E-book-Perspectivas-Educacionais-Debates-Contemporaneos-2023.pdf>.

ARAÚJO, V. S.; SAVIO, J. G. L.; SILVA, E. R. O Letramento Digital sob a perspectiva da Neurociência: Contribuições para as práticas de leitura e interpretação textual. In: FREITAS, C. C.; OLIVEIRA, D. J.; REIS, M. B. F. (org.). Educação e Formação de Professores: perspectivas interdisciplinares. 1. ed. Goiânia: Ed. Scotti, 2023. v. 1, p. 314-355. Disponível em: <https://abrir.link/iOJBt>.

ARAÚJO, V. S.; SILVA, N. N. A leitura na formação do cidadão à luz do letramento crítico. In: AVELAR, M. G.; FREITAS, C. C.; LOPES, C. R. (org.). Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação e professoras/es de línguas: volume dois. 1. ed. Goiânia: Scotti, 2022. v. 2, p. 187-203. Disponível em: <https://abrir.link/wjpPA>.

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

BIANCHI, M. H. da C.; MORAIS, M. L. de O. Ensinamentos freireanos como orientadores da prática pedagógica na alfabetização e letramento. Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED, v. 2, n. 5, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9228>.

BORGES, E. G. et al. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão bibliográfica. [S.l.]: Multivix, 2022. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/alfabetizacao-e-letramento-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-uma-revisao-bibliografica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

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

CORRÊA, E. J. dos S.; SANTOS, O. do N. dos; SANTOS, M. P. M. dos. AS CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA REVISÃO DA LITERATURA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 8, p. 742-757, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10906>.

CUNHA, M. B. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e192989, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8SFNBVvk7VDhJzDNgWQ35nLN/?lang=pt>.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

FRANTZ, M. G.; ALVES, T. Proposta de um indicador de rotatividade docente na Educação Básica. Cadernos de Pesquisa, v. 51, p. e07211, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RWKKK7wSMsdDqZPFkkQGSP/>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt>.

FREITAS, S. C. de; MOLINA, A. A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Pedagogia em Foco, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/115516140/423.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores educacionais 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JESUS, S. A.; ARAÚJO, V. S. A relação entre desigualdade escolar e desigualdade social. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 4, p. e3901-e3901, 2024.

Disponível em:

<https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/3901>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>.

LORENZON, M. Alfabetização e letramento em uma perspectiva crítica nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Thema, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 78-88, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/317147441_Alfabetizacao_e_letramento_e_m_uma_perspectiva_critica_nos_anos_iniciais_do_ensino_fundamental.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nova York: ONU, 2015.

PEREIRA, J. C.; TEIXEIRA, M. do R. F. Alfabetização científica, letramento científico e o impacto das políticas públicas no ensino de ciências nos anos iniciais: uma abordagem a partir do PNAIC. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, 2015. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1313-1.PDF>.

PEREIRA, J. H. do V. Políticas de formação de professores: formação inicial. Interfaces da Educação, v. 4, n. 11, p. 27-40, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/526>.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

QEDU. Dados educacionais – Aparecida de Goiânia. 2023. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2026.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=wqc3DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=COSCARELLI,+Carla+Viana.+Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+letramento+digital&ots=W2CsQoKCK1&sig=6N5ywTVVERbUoXil3s5ECQtyQV0>.

SALI, J. J.; DE SOUZA MAGNANI, C.; PATELLA, M. B. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. In Litteras, v. 8, n. 1, p. 47-70, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353>.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), 2006.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, R. de C. ENSINO FUNDAMENTAL: ROTATIVIDADE DOCENTE E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO MATEUS/ES. 2020. Disponível em: https://repositorio.ivc.br/handle/123456789/663?locale-attribute=pt_BR.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poiesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/4soares_letramento.pdf.

SOUSA, D. L. de. Alfabetização e letramento. 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5504/1/DIJAN%20LEAL%20DE%20SOUSA%20-%20TESE.pdf>.

SOUSA, J. R. G.; RIBEIRO, S. R.; ARAÚJO, V. S. A contação de histórias como prática pedagógica e sua influência no processo de letramento no ensino fundamental. In: DERING, R. de O. (Org.). Perspectivas educacionais: debates contemporâneos. Goiânia: Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS, 2023. p. 65-86. ISBN 978-65-88701-05-8. Disponível em: <https://unigoias.com.br/wp-content/uploads/E-book-Perspectivas-Educacionais-Debates-Contemporaneos-2023.pdf>.

STAKE, Robert E. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.