

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA – UNIALFA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

ÁDILA DAIANA DOS SANTOS

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DO
DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA ALFAMAIS EM
INHUMAS/GO - uma coletânea de artigos**

GOIÂNIA
2025

**POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DO
DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA ALFAMAIS EM
INHUMAS/GO – uma coletânea de artigos**

ÁDILA DAIANA DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Desenvolvimento Regional, do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Regional. Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

GOIÂNIA
2025

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

S237p

Santos, Ádila Daiana dos.

Políticas de alfabetização e formação docente em face do desenvolvimento regional : análise do programa AlfaMais em Inhumas/GO - uma coletânea de artigos / Ádila Daiana dos Santos. – 2025.

101 f.: il. 30cm.

Orientadora: Prof. Dr. Edna Maria de Jesus.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2025.

1. Políticas públicas. 2. AlfaMais Goiás. 3. Formação continuada. 4. Alfabetização. I. Jesus, Edna Maria de. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.014.22(817.3)

Dedico este trabalho a Deus, que me fortaleceu em cada desafio destes 24 meses de mestrado.

A minha família, especialmente meu pai, meu grande amigo.

Aos colegas de Goiânia e Inhumas, pelo apoio e pela certeza de que ninguém solta a mão de ninguém.

À minha orientadora, Professora Doutora Edna Maria, por sua calma na alma que com sabedoria, guiou meus passos.

E às minhas filhas, Cecília e Alícia, inspiração diária e razão maior da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A caminhada da pesquisa, por mais solitária que possa parecer, é sempre atravessada por muitas presenças. Por isso, meu primeiro e mais profundo agradecimento vai à Prof.^a Dr.^a Edna, minha orientadora, que, com sabedoria, paciência e sensibilidade, guiou cada etapa deste trabalho. Sua escuta atenta e sua calma na alma, foram fundamentais para a construção deste estudo.

À Zilda, a Josy e a Escola Diurza Leão, agradeço pela inspiração constante e pelo apoio emocional que me sustentou nos momentos de dúvida

Ao meu irmão, Édson Júnior, por ser minha referência de persistência e coragem. Ao meu cunhado Rhuan pelo incentivo, ainda que silencioso, foi essencial para que eu persistisse.

Registro minha gratidão, ao meu primeiro professor orientador Dr Sergio Caruso, não é segredo que o admiro enquanto grande profissional, de uma sagacidade rara.

Minhas filhas maravilhosas, Cecília, de 7 anos e Alícia de 5, que compreenderam a importância do silêncio e do tempo diário sem mim, quando eu abria um livro ou um notebook.

A minha colega generosa, Suely que me ofereceu e emprestou livros que favoreceram a escrita.

Ao meu eterno terapeuta Robson Brasileiro Pedroso, gratidão sempre, pois até hoje estou colhendo os frutos do nosso plantio.

Aos meus colegas de metrado, Daniela, Fabrício, Rosa, Sávio e especialmente Léles e Lucélia. Sintam-se abraçados!

E, por fim, a Juliana Borges, Rafael Guerra, Maria Erilande, Giscely Samara e a todos os profissionais da UNIALFA em nome da competente e organizada Neide, da CRE de Inhumas e da Secretaria Municipal de Educação de Inhumas.

Aos profissionais da educação que estão à frente dos projetos e que participaram desta pesquisa com generosidade, partilhando experiências, angústias e conquistas.

Este trabalho é, acima de tudo, um tributo ao esforço diário de tantos educadores que fazem da alfabetização uma semente de transformação social.

ADILA DAIANA DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* - Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria – UNIALFA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus

Goiânia, 09 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Edna Maria de Jesus
Presidente da Banca

Prof. Dr. Sérgio Caruso
Avaliador interno

Prof.^a Dr.^a Sonilda de Fátima Aparecida dos Santos
Avaliadora externa

POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA ALFAMAIS EM INHUMAS/GO - uma coletânea de artigos

RESUMO

A Dissertação “Políticas de Alfabetização e Formação Docente em Face do Desenvolvimento Regional: Análise do Programa AlfaMais em Inhumas Goiás” é composta por uma coletânea de três artigos inter-relacionados, os quais analisam a política de alfabetização do Programa AlfaMais Goiás (2021) e suas implicações na Formação Continuada de professores, no fortalecimento da identidade docente, na qualificação das práticas pedagógicas e, de modo mais amplo, no desenvolvimento regional do município de Inhumas. Utiliza-se abordagem qualitativa e se estrutura pela revisão de literatura, de estudo bibliográfico baseado em autores como Nóvoa (1992, 2009) Freire (1992,1996), Soares (2016), Gatti (2004, 2010), Brzezinski (2006,2014), Tardif (2002, 2014), Furtado (2007), Bardin (2011) entre outros. Assim a pesquisa considera que a formação continuada é uma política educacional estratégica e pode atuar como vetor de transformação do território, especialmente em municípios de médio porte. O objetivo geral consiste em analisar a política de alfabetização materializada no Programa AlfaMais e sua articulação com a formação continuada e o desenvolvimento regional. Os objetivos específicos contemplam: (a) examinar como os indicadores educacionais de alfabetização (SAEGO-Alfa) refletem a implementação do programa; (b) compreender de que modo a formação continuada fortalece a identidade docente; e (c) analisar a dinâmica social e educacional de Inhumas no contexto das políticas de alfabetização pós-LDB. Esse conjunto analítico busca evidenciar como políticas de alfabetização repercutem não apenas na aprendizagem, mas também na organização pedagógica das escolas e na própria estrutura socioeducacional do município. O primeiro artigo aborda o tema “Análise do Potencial Impacto do Programa AlfaMais como Ferramenta de Desenvolvimento Regional em Inhumas/GO”, de natureza teórica documental, por meio de levantamento bibliográfico em plataformas digitais, buscando discorrer sobre os aspectos relevantes da formação continuada acerca da construção da identidade docente. Os resultados obtidos foram baseados nos dados oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (2024), evidenciam melhora significativa nos níveis de alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental desde a implementação do Programa AlfaMais (2021). Em 2024, 72% das crianças concluíram o 2º ano plenamente alfabetizadas, em contraste com os 39% registrados em 2021, primeiro ano de referência após a pandemia. Esse avanço estatístico reforça a tendência positiva observada nos indicadores estaduais e dialoga com a literatura que compreende a formação continuada de professores e suas práticas alfabetizadoras como eixo estruturante do Desenvolvimento humano e territorial. O segundo artigo intitulado: “Programas de Alfabetização Pós-LDB no Brasil e em Goiás: Avanços, Limites e Perspectiva”, aborda a metodologia qualitativa com análise documental e interpretação dos dados oficiais, sobre os resultados das provas SAEGO Alfa nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), articulada a uma revisão de literatura, com o recorte exploratório de 2021 a 2024, com o objetivo de compreender de que forma a política pública de alfabetização, representada pelo Programa AlfaMais (2021), impacta a composição dos indicadores educacionais? Como resultados da análise comparativa das provas SAEGO Alfa, temos 2021 implantando o programa AlfaMais, pós pandemia com apenas duas escolas com mais de 70% dos alunos nas categorias avançado e proficiente; em 2022 houve a retomada e fortalecimento pedagógico, com 8 das 10 escolas ultrapassando os 70% de alunos alfabetizados; 2023 houve a consolidação de resultados, onde as 10 escolas apresentaram índices

de 98% a 100% em Avançado e Proficiente. Em 2024, todas as escolas mantendo o alto desempenho acima de 95% percentuais. O terceiro artigo, sobre a “Eficácia da Alfabetização: Evidências das Escolas Municipais de Inhumas/GO no contexto do SAEGO/Alfa”, utilizou a abordagem metodológica mista, aplicando um questionário no *Google Forms* para 22 professores alfabetizadores do 2º ano, para 10 coordenadores pedagógicos e 10 gestores escolares, objetivando compreender como a formação continuada contribui para as práticas pedagógicas e os resultados da aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de maior destaque com relação ao foco excessivo em indicadores quantitativos e a conciliação entre responsabilização por resultados versus práticas pedagógicas. Evidenciou um grupo experiente (51,3% com mais de 20 anos de atuação; 41% alfabetizadores) e majoritariamente participante das formações (59%), que as considerou relevantes (94%). Contudo, apenas 61,5% identificaram impacto claro na alfabetização, enquanto 30% o perceberam como limitado. A aplicação das metodologias é reconhecida por 64%, e 66,7% atribuem influência positiva nos resultados, embora sem validação independente. Os dados sugerem que o AlfaMais (2021) pode fortalecer práticas docentes e dialogar com o desenvolvimento regional, mas sua efetividade depende de condições institucionais e maior aderência ao contexto escolar. A atuação colaborativa entre estado, município e professores é determinante para consolidar políticas educacionais sustentáveis e socialmente comprometidas com a equidade e o desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Políticas Públicas. AlfaMais Goiás. Formação Continuada. Alfabetização. Desenvolvimento Regional. Inhumas.

ABSTRACT

The dissertation “Literacy Policies and Teacher Education in the Context of Regional Development: An Analysis of the AlfaMais Program in Inhumas, Goiás” is composed of a collection of three interrelated articles that analyze the literacy policy of the AlfaMais Goiás Program (2021) and its implications for teachers’ continuing professional development, the strengthening of teacher professional identity, the qualification of pedagogical practices, and, more broadly, the regional development of the municipality of Inhumas. The study adopts a qualitative approach and is structured through a literature review and bibliographic research grounded in authors such as Nóvoa (1992, 2009), Freire (1992, 1996), Soares (2016), Gatti (2004, 2010), Brzezinski (2006, 2014), Tardif (2002, 2014), Furtado (2007), Bardin (2011), among others. Thus, the research considers continuing teacher education to be a strategic educational policy capable of acting as a vector of territorial transformation, especially in medium-sized municipalities. The general objective is to analyze the literacy policy materialized in the AlfaMais Program and its articulation with continuing teacher education and regional development. The specific objectives include: (a) examining how literacy educational indicators (SAEGO-Alfa) reflect the implementation of the program; (b) understanding how continuing education strengthens teacher professional identity; and (c) analyzing the social and educational dynamics of Inhumas within the context of post-LDB literacy policies. This analytical framework seeks to demonstrate how literacy policies impact not only student learning but also the pedagogical organization of schools and the socio-educational structure of the municipality itself. The first article, entitled “Analysis of the Potential Impact of the AlfaMais Program as a Tool for Regional Development in Inhumas/GO,” is theoretical-documentary in nature and is based on a bibliographic survey conducted on digital platforms, aiming to discuss relevant aspects of continuing teacher education in relation to the construction of professional identity. The results, based on official data from the Ministry of Education and the Goiás State Department of Education (2024), indicate a significant improvement in literacy levels among second-grade elementary school students since the implementation of the AlfaMais Program (2021). In 2024, 72% of children completed the second grade fully literate, compared to 39% in 2021, the first reference year after the pandemic. This statistical improvement reinforces the positive trend observed in state indicators and aligns with the literature that understands continuing teacher education and literacy practices as a structuring axis of human and territorial development. The second article, entitled “Post-LDB Literacy Programs in Brazil and Goiás: Advances, Limits, and Perspectives,” adopts a qualitative methodology based on documentary analysis and interpretation of official data from the SAEGO-Alfa assessments applied to second-grade elementary school classrooms, provided by the Goiás State Department of Education (SEDUC). This analysis is articulated with a literature review and an exploratory time frame from 2021 to 2024, aiming to understand how the public literacy policy represented by the AlfaMais Program (2021) impacts the composition of educational indicators. The comparative analysis of the SAEGO-Alfa assessments shows that in 2021, the year of the program’s implementation in a post-pandemic context, only two schools had more than 70% of students in the advanced and proficient categories. In 2022, there was a process of pedagogical recovery and strengthening, with eight of the ten schools surpassing 70% of literate students. In 2023, results were consolidated, with all ten schools presenting rates between 98% and 100% in the advanced and proficient categories. In 2024, all schools maintained high performance levels above 95%. The third article, entitled “Literacy Effectiveness: Evidence from Municipal Schools in Inhumas/GO in the Context of SAEGO-Alfa,” adopted a mixed-

methods approach, applying a Google Forms questionnaire to 22 second-grade literacy teachers, 10 pedagogical coordinators, and 10 school principals. The objective was to understand how continuing teacher education contributes to pedagogical practices and learning outcomes. The findings highlight the need to critically address the excessive focus on quantitative indicators and the tension between accountability for results and pedagogical practices. The study identified an experienced professional group (51.3% with more than 20 years of teaching experience; 41% literacy teachers) that largely participated in the training activities (59%) and considered them relevant (94%). However, only 61.5% perceived a clear impact on literacy, while 30% viewed the impact as limited. The application of the methodologies was acknowledged by 64% of respondents, and 66.7% attributed a positive influence on results, although without independent validation. Overall, the data suggest that the AlfaMais Program (2021) may strengthen teaching practices and contribute to regional development; however, its effectiveness depends on institutional conditions and greater alignment with the school context. Collaborative action among the state, the municipality, and teachers is therefore crucial to consolidating sustainable educational policies that are socially committed to equity and regional development.

Keywords: Literacy. Continuing Education. Public policies. AlfaMais Goiás. Regional Development. Inhumas.

LISTA DE FIGURAS/GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização plena no 2º ano do Ensino Fundamental – Goiás.....	32
Gráfico 2 – Desempenho em Língua Portuguesa na Prova SAEGO Alfa – 2º Ano.....	49
Gráfico 3 – Tempo de atuação.....	78
Gráfico 4 – Participação nas formações do AlfaMais.....	79
Gráfico 5 – Relevância da formação continuada.....	80
Gráfico 6 – A formação oferecida pelo Programa contribui para o planejamento da sua metodologia.....	81
Gráfico 7 – Contribuição para alfabetizar na idade certa.....	82
Gráfico 8 – Ampliação dos conhecimentos sobre a alfabetização.....	83
Gráfico 9 – Impacto da formação na prática pedagógica.....	84
Gráfico 10 – Influencia nos resultados da turma nas provas SAEGO Alfa.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliações da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNCA – Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada

EJA – Educação de Jovens e adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)

MDR – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PME – Plano Municipal de Educação

PNA – Política Nacional de alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. PRIMEIRO ARTIGO:ANÁLISE DO POTENCIAL IMPACTO DO PROGRAMA ALFAMAIS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL EM INHUMAS/GO.....	19
2.1 Introdução.....	20
2.2 O Conceito de Identidade Docente e a Formação Profissional	23
2.3 Os Desdobramentos da dinâmica Política de Inhumas na elaboração das políticas educacionais no município na perspectiva da alfabetização	24
2.4 Programa de Formação AlfaMais e seu potencial impacto para o Desenvolvimento Regional do município de Inhumas/GO.....	29
2.5 Considerações Finais.....	34
2.6 Referências.....	36
3. SEGUNDO ARTIGO: PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PÓS-LDB NO BRASIL E EM GOIÁS: AVANÇOS, LIMITES E PERSPECTIVA.....	41
3.1 Introdução.....	42
3.2 Panorama das políticas públicas de alfabetização Pós-LDB no Brasil.....	45
3.3 A Política de alfabetização em Goiás à luz da LDB: O Programa AlfaMais e o SAEGO Alfa em Perspectiva Crítica.....	49
3.4 Metodologia.....	52
3.5 Discussão e Resultados – 2º Ano do Ensino Fundamental.....	54
3.6 Considerações Finais.....	56
3.7 Referências.....	58
4. TERCEIRO ARTIGO: FORMAÇÃO CONTINUADA E EFICÁCIA DA ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE INHUMAS/GO NO CONTEXTO DO SAEGO/ALFA - INDICADORES.....	62
4.1 Introdução.....	63
4.2 Metodologia.....	65
4.3 Alfabetização e Letramento: Fundamentos Teóricos e Metodológicos no âmbito municipal	70

4.4 Relações e Tensões entre a Formação Docente e a Composição dos índices de Aprendizagem	71
4.5 O Programa AlfaMais e as Avaliações Externas: Reflexões sobre os resultados e Práticas Pedagógicas.....	76
4.6 Resultados e Discussão	78
4.7 Considerações Finais.....	86
4.8 Referências.....	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
6. REFERÊNCIAS.....	94
7. APÊNDICES.....	96
7.1 Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	97
7.2 Apêndice B: Questionário do <i>Google Forms</i> : A importância da Formação Continuada oferecida pelo Programa AlfaMais na construção da Identidade Profissional docente e o êxito das nossas crianças em fase de Alfabetização.....	98

1 INTRODUÇÃO

A Dissertação tem como título: “Políticas de Alfabetização e Formação Docente em Face do Desenvolvimento Regional: Análise do Programa AlfaMais em Inhumas Goiás”, parte do pressuposto de que a Educação desempenha um papel central no desenvolvimento regional de uma comunidade, configurando-se como um dos principais instrumentos de transformação social, econômico e cultural. Conforme afirma Freire (1996, p. 68), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Nessa perspectiva, como o Programa AlfaMais Goiás (2021) contribui para a prática docente de alfabetização possibilitando promover o Desenvolvimento Regional do município de Inhumas/GO?

O Programa AlfaMais Goiás (2021) ganha relevância ao integrar a formação docente como eixo estruturante de sua proposta. A formação continuada, como lembra Nóvoa (1995, p. 25), deve ser entendida “não como um processo de acumulação de cursos, técnicas e conhecimentos, mas como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de construção e reconstrução permanente da identidade profissional”. Da mesma forma, Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são construídos na interação entre a teoria e a prática, sendo a experiência cotidiana um componente essencial da profissionalização docente.

Três artigos que compõem esta dissertação, tem como eixo articulador à análise da alfabetização no contexto do Programa AlfaMais Goiás e suas implicações para o desenvolvimento regional do município de Inhumas-GO. Cada artigo aborda dimensões complementares dessa temática, contribuindo para a compreensão da relação entre políticas públicas, formação docente e resultados educacionais.

O primeiro artigo, intitulado “Análise do Potencial Impacto do Programa AlfaMais como Ferramenta de Desenvolvimento Regional em Inhumas”, aborda como a identidade do professor é formada profissionalmente ao longo da trajetória de vida, discutindo o papel da formação continuada, especialmente em contextos de alfabetização, refletindo positivamente no fortalecimento social, cultural e econômico do município. Segundo Celso Furtado (2003), o desenvolvimento regional só se concretiza quando há investimento em capital humano e políticas públicas que promovam a autonomia local. Adotou-se como metodologia, uma análise teórica documental por meio de levantamento bibliográfico em plataformas digitais, buscando analisar os aspectos relevantes da formação continuada acerca da construção da identidade docente. Os resultados obtidos foram baseados nos dados oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria

de Estado da Educação de Goiás (2024), que sugerem uma melhora significativa nos níveis de alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental desde a implementação do Programa AlfaMais (2021). Em 2024, 72% das crianças concluíram o 2º ano plenamente alfabetizadas, em contraste com os 39% registrados em 2021, primeiro ano de referência após a pandemia. Esse avanço estatístico reforça a tendência positiva observada nos indicadores estaduais e dialoga com a literatura que compreende a formação continuada de professores e suas práticas alfabetizadoras como eixo estruturante do desenvolvimento.

O segundo artigo, “Programas de Alfabetização Pós-LDB no Brasil e em Goiás: Avanços, Limites e Perspectiva” têm como finalidade examinar os programas de alfabetização implementados no Brasil após a LDB (Lei n. 9.394, 1996) e discutir suas implicações no estado de Goiás, com foco no AlfaMais apresentando um panorama histórico das políticas nacionais (PNA, PANAIC, Tempo de Aprender), descrevendo as ações no Estado de Goiás, situando o AlfaMais como continuidade e inovação, com a intenção de contextualizar analisando os dados da Seduc/GO e relatórios oficiais, com tabelas dos resultados das avaliações SAEGO Alfa, de Língua Portuguesa, das salas de 2º Ano do Ensino Fundamental, das dez escolas municipais inhumense.

A análise busca compreender, à luz de autores como Gatti (2013) e Brzezinski (2006), como as políticas formativas foram se configurando em resposta às demandas por qualidade na educação básica. Abordou a metodologia quantitativa com análise documental e interpretação dos dados oficiais, sobre os resultados das provas de Língua Portuguesa do SAEGO Alfa nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), articulada a uma revisão de literatura, com o recorte empírico de 2021 a 2024, com o objetivo de compreender de que forma a política pública de alfabetização, representada pelo Programa AlfaMais (2021), impacta na composição dos indicadores educacionais.

Os resultados obtidos delineiam melhora significativa nos níveis de alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental desde a implementação do Programa AlfaMais (2021). Em 2021, ano de implementação do Programa pós pandemia com apenas duas das dez escolas com mais de 70% dos alunos nas categorias avançado e proficiente; em 2022 houve uma estruturação e o avanço de oito escolas ultrapassando os 70% de alunos alfabetizados; em 2023 de acordo com os resultados apresentados pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), houve uma estabilização onde as 10 escolas analisadas apresentaram índices de 98% a 100% em avançado e proficiente. Em 2024 todas as escolas mantendo seu alto índice acima de 95%.

No terceiro artigo, “Formação Continuada e Eficácia da Alfabetização: Evidências das Escolas Municipais de Inhumas/GO no Contexto do SAEGO Alfa”, apresenta os resultados empíricos obtidos a partir da aplicação de um questionário via *Google Forms* direcionado a professores do 2º ano do Ensino Fundamental, coordenadores pedagógicos e diretores escolares das escolas municipais. O artigo investiga as percepções desses profissionais sobre as formações oferecidas pelo programa e suas contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para os resultados das avaliações externas. A análise metodológica utilizada foi uma pesquisa qualitativa e documental baseada nos dados disponibilizados pelas escolas municipais e nas diretrizes do Programa AlfaMais Goiás (2021). Utilizou-se uma abordagem metodológica mista, aplicando um questionário no *Google Forms* para 22 professores alfabetizadores do 2º ano, para 10 coordenadores pedagógicos e 10 gestores escolares, objetivando compreender como a formação continuada contribui para as práticas pedagógicas e os resultados da aprendizagem.

O questionário aplicado mostrou que 51% dos respondentes têm mais de 20 anos de experiência e 41% atuam diretamente na alfabetização, com 59% tendo participado de todas as formações do AlfaMais (2021). Embora 94% consideram as formações relevantes, esse dado expressa a percepção e não a comprovação de impacto. A contribuição para o planejamento foi reconhecida por 84%, mas a efetividade na alfabetização na idade certa divide opiniões: 61,5% veem impacto claro, enquanto 30% o consideram limitado. A aplicação das metodologias é relatada como significativa por 64%, e 66,7% atribuem influência positiva da formação nos resultados, percepção que carece de validação empírica.

O objetivo do estudo é entender "se" e "como" o programa AlfaMais, como uma Política Pública ao ser implementado em Inhumas/GO, auxilia na melhoria dos processos de alfabetização e na diminuição das desigualdades regionais, por meio da formação oferecida, reforçando a função social da escola pública como um agente de mudança.

A triangulação entre dados teóricos, documentais e empíricos buscou garantir maior consistência interpretativa, permitindo relacionar as políticas públicas de alfabetização às práticas pedagógicas observadas nas escolas municipais. Esse procedimento, conforme enfatiza Gatti (2007), é essencial para conferir validade e profundidade às pesquisas educacionais, pois possibilita a articulação entre o discurso institucional, a prática docente e o contexto de implementação das políticas.

Assim, o presente trabalho propõe uma leitura integrada ao processo de alfabetização em Inhumas, reconhecendo que a eficácia das políticas educacionais depende tanto da formação continuada dos profissionais quanto do compromisso coletivo com a qualidade social da

educação. Ao situar a alfabetização como eixo de desenvolvimento humano e regional, a dissertação reafirma o papel estratégico da escola pública na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

2 PRIMEIRO ARTIGO – ANÁLISE DO POTENCIAL IMPACTO DO PROGRAMA ALFAMAIS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL EM INHUMAS/GO ¹

Ádila Daiana dos Santos²

Edna Maria de Jesus³

RESUMO

Este estudo envolve um conjunto de reflexões que objetivam analisar os aspectos relevantes da formação continuada docente, buscando desenvolver uma discussão acerca da construção da identidade profissional, no âmbito da formação continuada de professores no contexto do Programa AlfaMais (2021) em Inhumas/GO. Adota-se como metodologia, uma pesquisa qualitativa e bibliográfica em plataformas digitais sobre o tema proposto, baseado em autores como: Libâneo (2003), Soares (2003), Cardoso (2022), Brzezinski (2006) e Gatti (1996), possibilitando uma avaliação crítica dos saberes gerados. O intuito é colaborar com uma pesquisa pormenorizada a respeito do desempenho para que seja perceptível as principais formas de interação entre Educação/Alfabetização e sua fundamental importância como um instrumento para provocar mudanças na estrutura social e, por consequência, promover o Desenvolvimento Regional. Para atingir este objetivo o artigo está dividido em três seções: a primeira seção discute a Identidade do Professor e a Formação Profissional, a segunda, traz o município de Inhumas e seus programas de formação. E por último o Programa AlfaMais e seu potencial impacto para o Desenvolvimento Regional de Inhumas-GO. Os resultados obtidos foram baseados nos dados oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (2024), que apontaram melhora significativa nos níveis de alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental desde a implementação do Programa AlfaMais (2021). Em 2024, 72% das crianças concluíram o 2º ano plenamente alfabetizadas, em contraste com os 39% registrados em 2021, primeiro ano de referência após a pandemia. Esse avanço estatístico reforça a tendência positiva observada nos indicadores estaduais e dialoga com a literatura que compreende a formação continuada de professores e suas práticas alfabetizadoras como eixo estruturante do Desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Programa AlfaMais. Formação Continuada. Identidade Profissional. Desenvolvimento Regional. Inhumas.

ABSTRACT

¹Artigo publicado na Revista FT <https://www.revistaft.com.br> em 13/08/2025; ISSN 1678-0817 – Volume 29 - Edição 149 – págs.03-04; DOI: <https://www.doi.org/> Registro: 10.69849/ ma10202508130703.

² Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves de Faria - UNIALFA (2025). Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC (2013). Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (2010). Graduação em Pedagogia pela UEG Campus Inhumas (2004). Professora efetiva da rede Estadual de ensino do Estado de Goiás desde 2007 e Municipal de Inhumas Goiás, desde 2002. E-mail: adilapraxedes7@gmail.com; <https://lattes.cnpq.br/2725702574596397>.

³ Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Coordenadora Pedagógica e Professora do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (IAESup); Professora do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional e do curso de Pedagogia do Centro Universitário Alves de Faria – UNIALFA; Professora da Associação Pestalozzi – Unidade Pró-Labor da Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>.

This study involves a set of reflections that aim to analyze the relevant aspects of teacher continuing education, seeking to develop a discussion about the construction of professional identity, in the context of continuing teacher training in the context of the AlfaMais em Inhumas/GO Program. It is adopted as a methodology, a theoretical-documentary analysis through bibliographic survey in digital platforms on the proposed theme, based on authors such as: Libâneo (2003), Soares (2016), Cardoso (2022), Brzezinski (2006) and Gatti (1996), allowing a critical evaluation of the knowledge generated. The intention is to collaborate with a detailed research regarding performance so that it is noticeable the main forms of interaction between Education/ Literacy and its fundamental importance as an instrument to provoke changes in the social structure and, consequently, promote Regional Development. To achieve this objective the article is divided into three sections: the first section discusses the Teacher's Identity and Professional Training, the second section brings the municipality of Inhumas and its training programs. Finally, the AlfaMais Program and its potential impact on the regional development of the municipality of Inhumas-GO. The results obtained were based on official data from the Ministry of Education and the State Secretariat of Education of Goiás (2023), showing significant improvement in literacy levels of students of the 2nd year of elementary school since the implementation of the AlfaMais Program (2021). In 2023, 67% of children completed 2nd grade fully literate, in contrast to 39% recorded in 2021, the first reference year after the pandemic. This statistical advance reinforces the positive trend observed in the state indicators and dialogues with the literature that comprises the continuous training of teachers and their literacy practices as a structuring axis of human and territorial development.

Keywords: AlfaMais. Continuing Education. Professional Identity. Regional Development. Inhumas.

2.1 Introdução

A busca por uma educação de qualidade é um desafio constante em diversos contextos. No Brasil, a melhoria dos indicadores educacionais, especialmente no que diz respeito à alfabetização, que tem sido recorrentemente apresentada como uma diretriz das políticas públicas.

A alfabetização é um processo pelo qual uma pessoa aprende a ler e escrever, ou seja, a dominar o sistema alfabético da escrita. Contudo, alfabetização vai além da simples decodificação mecânica de letras. Como explica Soares (2003, p.17), importante referência no tema: “alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética e o seu funcionamento. [...] É o processo de aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita”. A autora ainda diferencia alfabetização de letramento, este último e é o uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Segundo a autora: “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender as práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2003, p.18).

Desse modo, a alfabetização é o início da jornada para a compreensão, produção e uso efetivo da linguagem escrita em contextos sociais. No âmbito das políticas públicas educacionais, a alfabetização de qualidade é frequentemente apresentada como uma diretriz normativa associada a garantia do direito básico a educação e a ampliação da possibilidade de acesso ao conhecimento ao exercício da cidadania e a superação de processos de exclusão social.

Uma dessas políticas é o Programa AlfaMais Goiás, instituído pela Lei n. 21.071/2021 que representa uma política educacional estadual voltada à alfabetização na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Desenvolvido sob o regime de colaboração entre o Estado e os 246 municípios goianos. O programa articula ações como formação continuada de professores, distribuição de materiais didáticos, avaliações externas padronizadas e incentivos financeiros a escolas com bons resultados, visando assegurar o direito à alfabetização a todas as crianças da rede pública (Goiás, 2021; Seduc-GO, 2023).

Assim este estudo tem como objetivo avaliar o processo da identidade profissional do professor e como essa identidade docente pode ser assimilada de acordo com o Programa AlfaMais Goiás (2021). A relevância da pesquisa sobre o AlfaMais Goiás está na necessidade de avaliar o impacto dessa política pública na alfabetização infantil e na qualidade da educação no estado, ressaltando que a alfabetização na idade certa, é um dos pilares para o sucesso educacional contínuo, uma vez que constitui a base para o desenvolvimento das demais habilidades cognitivas e escolares. De acordo com o Instituto Natura (2022) as crianças alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental apresentam maior probabilidade de alcançar níveis avançados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos anos seguintes da educação básica, influenciando diretamente sua permanência na escola e sua capacidade de compreender e produzir textos.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2016), “a educação, especialmente nos primeiros anos, tem efeitos significativos e duradouros sobre o desenvolvimento humano, influenciando diretamente os indicadores como saúde, renda e participação democrática” (PNUD, 2016, p.45). Tais evidências apontam para a possibilidade de que a alfabetização pode desempenhar um papel estratégico na promoção do bem-estar coletivo e na superação de desigualdades estruturais.

A alfabetização desempenha um papel importante no desenvolvimento individual e no progresso socioeconômico das comunidades, ao ampliar o acesso à educação, ao trabalho e à cidadania. Crianças alfabetizadas tendem a permanecer na escola, conquistar melhores oportunidades e contribuir ativamente para o crescimento local. Como destaca Cardoso (2002,

p.25), “a alfabetização é um dos instrumentos mais eficazes para alterar realidades sociais, uma vez que proporciona acesso ao saber, à liberdade e à dignidade humana”. Nesse sentido, a educação torna-se uma ponte para a redução das desigualdades e para o fortalecimento regional, sendo dever do Estado garantir condições que assegurem esse direito e promovam o bem-estar coletivo.

A fim de que o progresso seja bem-sucedido, é essencial proporcionar uma educação de qualidade. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) respectivamente, uma educação dentro dos padrões necessários é:

[...] aquela que mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p.118).

Portanto, uma educação eficaz exige aportes financeiros, recursos adequados e estratégias que impactam de maneira benéfica o crescimento de uma região específica. Dessa forma, este artigo busca analisar os objetivos, estratégias e as potencialidades do Programa AlfaMais Goiás (2021) discutindo sua importância.

Inhumas representa um contexto educacional característico de municípios goianos de médio porte e capaz de subsidiar reflexões mais amplas a partir sua experiência sobre as políticas públicas de alfabetização e suas repercussões em contextos similares. Como afirma Soares (2003, p.23), “não se alfabetiza no vazio; alfabetiza-se em contextos concretos, históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, que interferem no processo e nos resultados da alfabetização”.

Posto isso, para este estudo abordaremos as diretrizes do programa, seus desafios e os resultados obtidos até o momento, a partir de estudos acadêmicos sobre políticas públicas educacionais. Deliberamos pela metodologia qualitativa documental, construída por meio de levantamento bibliográfico nas plataformas digitais com enfoque nas pesquisas sobre a temática. Não obstante, para fins de análise estabeleceremos diálogos com a bibliografia especializada para embasar teoricamente as interpretações, promovendo uma construção crítica do conhecimento a partir de referenciais teóricos consolidados.

Neste sentido, para reconhecer melhor a adoção de programas e estratégias de alfabetização como uma instrumentalização do desenvolvimento regional, compreende-se três direções: 1) compreender aspecto da formação de professores com a perspectiva da identidade profissional; 2) refletir sobre os desdobramentos da dinâmica de Inhumas na elaboração das políticas educacionais locais; 3) buscar pela garantia da efetividade da alfabetização, a partir do Programa AlfaMais (2021) no contexto local.

2.2 O Conceito de Identidade Docente e a Formação Profissional

A identidade profissional docente é um constructo complexo e dinâmico, influenciado por diversos fatores ao longo da carreira do professor. Compreender essa identidade é fundamental para analisar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos educadores. A formação profissional, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel essencial na construção dessa identidade, influenciando diretamente a atuação docente e a qualidade da educação oferecida.

A identidade profissional docente é concebida por Brzezinski (2006, p. 122) como “uma construção processual e relacional, que se constitui na interação entre o sujeito, sua prática, sua formação e as condições históricas e sociais em que ele atua”. Para a autora, essa identidade não é algo dado ou imutável, mas sim permanentemente (re)construída à medida que o professor reflete sobre sua atuação e sobre o papel que exerce na sociedade. Para ela,

A identidade profissional do professor é um processo em permanente construção, constituída nas relações sociais, na prática pedagógica, e nas condições históricas em que se realiza e na formação contínua” (Brzezinski, 2006, p.122).

Nesse processo de construção identitária, Brzezinski (2006) enfatiza a importância da participação nos movimentos sociais de educadores em defesa da profissão docente, o que contribui para a construção e fortalecimento da identidade profissional.

Em sintonia com essa perspectiva, Gatti (1996), nos traz elementos significativos na construção da identidade profissional e formação docente, influenciada por desejos, convicções e expectativas do professorado em relação à função social e reflexões sobre a prática pedagógica. Para Gatti,

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas... as convicções dos docentes, seus desejos, expectativas diante da atividade profissional, o repensar sobre as práticas pedagógicas, a formação docente, sua função social, experiências pessoais, constituem-se, também, em elementos que contribuem para a construção da identidade profissional (Gatti, 1996, p.86).

Nesse sentido, a forma como o professor se percebe e é percebido influencia suas ações em sala de aula, suas metodologias de ensino e sua interação com os alunos. Uma identidade profissional bem definida contribui para uma prática pedagógica mais consciente e eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo para os discentes.

Ademais reconhecer os desafios dessa construção é fundamental para promover o desenvolvimento profissional dos educadores enquanto etapa basilar da educação. Segundo Gatti (2009), “a fragilidade da identidade docente manifesta-se na forma como os professores se

percebem e se colocam profissionalmente: muitas vezes, com dúvidas, com sentimento de impotência e até de fracasso” (Gatti, 2009, p.58). Essas fragilidades são potencializadas por políticas educacionais que, por vezes, tratam o professor como mero executor de conteúdo, desconsiderando seu saber pedagógico e sua autonomia. Assim, a identidade docente vai sendo construída num campo de tensões, entre a vocação e a precarização, entre o desejo de ensinar e os obstáculos institucionais que dificultam o exercício pleno da docência.

Portanto, investir em políticas públicas efetivas de alfabetização, como programas que combinam capacitação contínua de docentes com métodos de ensino, é apostar no futuro das comunidades e na edificação de uma sociedade mais equitativa e avançada e ao mesmo tempo fortalecendo a identidade do professor.

2.3 Os Desdobramentos da dinâmica Política de Inhumas na elaboração das Políticas Educacionais no Município na perspectiva da Alfabetização

A cidade de Inhumas ⁴, situada na Região Metropolitana de Goiânia, as margens da GO – 070, possui o produto interno bruto de aproximadamente R\$ 1,4 bilhão, e PIB per capita de cerca de R\$ 26,2 mil. Tais indicadores situam Inhumas como o município mais populoso da pequena região Inhumas–Itaberaí–Anicuns, com crescimento econômico nominal de 141,8 % em dez anos, e 40,8 % nos últimos cinco anos, segundo Caravela Dados⁵.

A base econômica de Inhumas é composta majoritariamente por serviços (43,3 %), seguida da administração pública (20,8 %), indústria (19,8 %) e agropecuária (16,1 %). Esse contexto econômico impacta diretamente as políticas sociais e educacionais: uma maior presença do setor público no PIB e um perfil de renda mais baixo, indicam a necessidade de políticas educacionais com foco na equidade, voltadas às classes populares, para mitigar desigualdades.

Teixeira (2012, p.201) confirma que “dos anos 2000 para os dias atuais, surge no cenário de Inhumas, outro elemento de transformação sócio territorial: o setor confeccionista”. A cidade vem se apresentando como um local com boa infraestrutura em desenvolvimento, boa qualidade de vida e oportunidade de maiores ofertas de empregos, com destaque ao Polo Têxtil⁶ do município.

No que tange à dinâmica da política local, segundo Teixeira (2013), Inhumas historicamente exerceu papéis de subordinação à capital regional, desenvolvendo uma dinâmica

⁴ Disponível em <https://inhumas.go.gov.br>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

⁵ Disponível em: [Caravela.info/regional/inhumas](https://caravela.info/regional/inhumas) - - go. Acesso em 04 de agosto de 2025.

⁶ Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-e-formacao-profissional-para-o-desenvolvimento-do-polo-textil-de-inhumas/>. Acesso em 04 de agosto de 2025.

política marcada por ciclos clientelistas e por um estilo de gestão pública com forte centralização local. Ele afirma que “a dependência das esferas metropolitanas molda as prioridades municipais, em especial aquelas ligadas à educação”. O autor observa que os planos municipais de educação, durante a década de 2000, alinharam metas localizadas, refletindo interesses políticos regionais mais do que uma abordagem pedagógica autônoma.

Inhumas apresenta segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma taxa de escolarização de 98,6 % entre crianças de 6 a 14 anos em 2022. Em relação ao desempenho escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023 foi de 6,6 nos anos iniciais e 5,7 nos anos finais do ensino fundamental, ambos acima da média estadual. Esses números indicam avanços na qualidade da educação básica ofertada pelo município.

Ainda conforme dados do Censo Escolar disponibilizados no portal IBGE Cidades (IBGE, 2024) o município de Inhumas contava com 2.158 matrículas no ensino infantil, 6.109 matrículas no ensino fundamental e 1.907 no ensino médio, além de 159 docentes atuando no ensino Infantil, 319 docentes atuando no fundamental e 167 no médio, distribuídos em 22 escolas de Ensino Infantil, 28 escolas públicas de ensino fundamental e 7 de ensino médio.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), o município tem uma população estimada de 53 629 habitantes, com densidade demográfica de 84,9 hab/km². O PIB per capita é de aproximadamente R\$ 26 208,47 (2021), enquanto a arrecadação do município atingiu R\$ 253,77 milhões em receitas totais e R\$ 238,89 milhões em despesas orçamentárias no exercício de 2024. Esses números revelam uma relativa estabilidade fiscal, mas também evidenciam a forte dependência de transferências constitucionais e intergovernamentais para manter as políticas públicas básicas, incluindo a educação.

O município também conta com oferta de ensino superior público, com campus do Instituto Federal de Goiás (IFG) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em Inhumas e reforçando a formação técnica e acadêmica na área da saúde e tecnologia, como zoo-tech e enfermagem faculdade particular, Centro Universitário Mais (UNIMAIS). Essa presença fortalece a articulação entre mercado de trabalho local em agroindústria, serviços e formação profissional.

Teixeira (2013) salienta que, em contextos metropolitanos, “a educação municipal serve como instrumento de afirmação política de lideranças locais, especialmente quando se traduz em obras e programas visíveis”. Em Inhumas, isso se traduz em iniciativas como o fortalecimento

do Instituto Federal de Goiás (IFG) e de programas voltados à melhoria de IDEB, como o Programa AlfaMais Goiás (2021).

A alta escolarização básica e o desempenho do IDEB apontam avanços concretos, contudo persistem desafios relativos à infraestrutura e a valorização docente. O referencial de Teixeira (2013) oferece uma base interpretativa relevante: a educação local não apenas reflete, mas também legitima o poder político municipal, através da tradução concreta das políticas públicas em resultados visuais e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento complementar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), responsável por detalhar e padronizar as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas, estabelece que a alfabetização deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental, visando garantir o direito de todos os alunos de aprender a ler e escrever, conforme (Portal do MEC).

Este documento norteia a educação básica em todo o país, entregue pelo ministro da Educação Mendonça Filho, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 6 de abril de 2017, em Brasília.

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) apresentou o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, nova política de alfabetização brasileira que vai subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal, conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), além de garantir a recomposição das aprendizagens com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público.

Nesse cenário, surgiu o Plano Municipal de Educação (PME) como uma exigência legal e estratégica para assegurar que os municípios brasileiros participem ativamente dos planejamentos e da gestão educacional, respeitando suas particularidades locais, mas em sintonia com os objetivos nacionais.

O Plano Municipal de Educação (2015-2025), é decenal criado com o objetivo de proporcionar condições às escolas para que elas possam desenvolver uma proposta pedagógica voltada aos setores econômicos de desenvolvimento do município, com a manutenção da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do programa de conhecimento com qualidade social (PME, 2015-2025). A elaboração do PME está preconizada no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, que em seu art. 8º declara:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

Assim o PME surgiu como um desdobramento do PNE, para que os municípios possam cumprir as metas à situação específica da cidade ou região, contemplando todos os níveis e modalidades de ensino, alinhando suas estratégias às metas nacionais adequando-as à realidade e às necessidades específicas do território (pne.mec.gov.br).

Entre essas metas estão: formalizar compromisso com a educação, ao traduzir as diretrizes nacionais em metas e estratégias locais, operacionalizar o regime de colaboração entre os entes federativos, fortalecendo a coordenação e o monitoramento das ações educacionais, garantir o direito a educação básica promovendo a universalização do acesso (assegurando vagas para todas as crianças de 4 e 5 anos), a qualidade do ensino, a erradicação do analfabetismo (alfabetização até os 8 anos) e a valorização dos profissionais da educação por meio de formação, carreira e condições de trabalho – conforme estabelecido pelo PNE. Inclusão e equidade com ações direcionadas a grupos em situação de vulnerabilidade, garantindo acesso, permanência e qualidade educativa para todos (PME de Inhumas-GO).

Em consonância com esse fato, discute-se a importância da Formação Continuada e os programas de alfabetização que já foram implementados, Pós-LDB:

O primeiro programa de formação continuada para professores alfabetizadores em Goiás foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), iniciado em 2001, por uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de qualificar docentes para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa surgiu como uma resposta às dificuldades enfrentadas na alfabetização infantil, oferecia formação continuada baseada em metodologias eficazes, disponibilizando material didático estruturado, incluindo vídeos, cadernos de formação e orientação pedagógica, além de encontros presenciais e atividades práticas. Apesar de sua relevância, o ministério da Educação buscou aprimorar as políticas de alfabetização, alinhando-as a novas diretrizes e pesquisas sobre o ensino da leitura e da escrita.

Considerando esse aspecto, surgiram programas mais amplos e estruturados, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) de 2003 teve um grande impacto em Goiás, sendo um programa de âmbito nacional que proporcionou capacitação para docentes e alfabetizadores de jovens e adultos.

Seguido do Pró-Letramento lançado em 2006, com foco na melhoria do ensino da alfabetização e da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Teve relevância ao capacitar educadores por meio de cursos semipresenciais, utilizando materiais didáticos específicos e promovendo encontros formativos em parceria com universidades públicas. Tinha

como objetivo a capacitação contínua de docentes das séries iniciais, concentrando-se em alfabetização e linguagem, além de matemática.

Em 2012, experienciamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), uma política pública instituída pelo Governo Federal que objetivava garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O programa surgiu como resposta aos desafios históricos da alfabetização no Brasil, consolidando uma estratégia nacional de formação docente, distribuição de materiais didáticos e fortalecimento do acompanhamento pedagógico (Brasil, 2012).

A aplicação ocorreu por meio da colaboração entre União, estados e municípios, estabelecendo uma rede de formação continuada para professores alfabetizadores. O Programa oferecia encontros formativos presenciais, cursos com apoio de universidades e materiais didáticos alinhados às diretrizes curriculares nacionais. Além disso, incluía ações voltadas à educação infantil e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras Mortatti, (2014).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) foi uma política pública que visou fortalecer a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, priorizando a formação continuada de professores. (Brasil, 2012) Com foco na valorização da prática docente e no direito à alfabetização de qualidade, o programa incentivou metodologias alinhadas à realidade das escolas e buscou integrar teoria e prática no cotidiano escolar. No entanto, o programa enfrentou desafios como a descontinuidade de recursos e a necessidade de maior acompanhamento nas práticas pedagógicas (Silva; Oliveira, 2018). Com a reformulação das políticas educacionais, o PNAIC (2012) foi gradualmente substituído por iniciativas como o Programa Tempo de Aprender e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que buscaram aprimorar a formação docente e a avaliação do aprendizado (Brasil, 2019).

Atualmente encontra-se em execução o Programa AlfaMais Goiás, instituído em 2021 pelo Governo de Goiás, visa assegurar a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental fortalecendo a colaboração entre estados e municípios, de forma inovadora engloba capacitação de docentes, criação e distribuição de recursos pedagógicos adicionais, concessão de bolsas para profissionais envolvidos e reconhecimento das instituições de ensino com os melhores desempenhos.

2.4 Programa de Formação AlfaMais e seu potencial impacto para o Desenvolvimento Regional do Município de Inhumas/GO

O Programa AlfaMais Goiás é uma política pública estadual, lançada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) em 2021, com o objetivo central de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino fundamental, conforme as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e os compromissos assumidos com o regime de colaboração entre estados e municípios.

Segundo dados apresentados pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, “mais de cinco mil estudantes do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental no estado de Goiás ainda não sabiam ler e escrever em 2019”, o que motivou a criação do Programa AlfaMais como uma política pública emergencial de alfabetização (Goiás, 2023).

Inspirado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará, o Governo de Goiás, em parceria com a Associação Bem Comum, Instituto Natura e Fundação Lemann, estruturou o AlfaMais com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental. O programa, oficializado pela Lei n. 21.071 em agosto de 2021, foi oficialmente lançado em dezembro do mesmo ano, estabelecendo um regime de colaboração entre o estado e os 246 municípios goianos para enfrentar os desafios da alfabetização infantil, (Goiás, 2021).

A execução dessas estratégias emergenciais, implicou em várias táticas, como a capacitação contínua de docentes, fornecimento de recursos pedagógicos personalizados, avaliações regulares de proficiência em leitura e incentivos financeiros através do Prêmio LEIA, que visa reconhecer e premiar escolas públicas municipais que se destacam na alfabetização de 2º ano do ensino fundamental, com os melhores resultados na avaliação SAEGO Alfa (2022), que mensura a alfabetização das crianças. As escolas premiadas recebem dinheiro para investir em melhorias na infraestrutura, materiais pedagógicos e formação continuada de professores. O prêmio também incentiva as escolas com baixos resultados, chamadas, “escolas de fomento”, com o apoio de escolas com melhor desempenho, que lhes oferece apoio técnico pedagógico às escolas que precisam melhorar seus resultados em alfabetização (Goiás, 2023).

Adicionalmente, a instituição do ICMS Educacional alocou 10% da receita municipal do imposto exclusivamente para a educação, reforçando o compromisso com a elevação da qualidade da educação. Com investimentos superiores a R\$ 58 milhões, o programa alcançou cerca de 300 mil estudantes (Goiás, 2021).

Instituído pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc-GO) em alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), visando fortalecer o vínculo entre Estado e municípios na melhoria dos índices de alfabetização, o programa busca recuperar a aprendizagem realizando a composição de ensino para crianças do 3º, 4º e 5º anos que sofreram perdas no processo educativo durante a pandemia, além de garantir que as crianças de 7 e 8 anos sejam alfabetizadas na idade certa.

O município de Inhumas/GO possui 14 escolas municipais executando o programa. Dentre estas, 10 estão no nível de alfabetização na idade certa, com crianças de 7 e 8 anos, realizando prova SAEGO-Alfa e de fluência leitora. Prova esta que é parte integrante do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, utilizada nas redes estadual, municipal e conveniadas como instrumento de verificação da fluência leitora e do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, como foco especial nos alunos dos 2º anos do Ensino Fundamental (Goiás, 2021).

Segundo Luckesi, (2002), “as avaliações externas constituem mecanismos que visam não apenas diagnosticar a aprendizagem, mas orientar as decisões em larga escala.” (Luckesi, 2002, p.38). Esta avaliação é uma ferramenta indispensável para a produção e análises sobre a qualidade da Educação ofertada, que ocorre por meio de testes padronizados de desempenho. Fornece os dados relevantes sobre o ensino, identifica avanços e desafios em cada unidade escolar. Resultado de uma parceria com a Seduc e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/ UFJF; 2021).

É fato que a alfabetização na idade certa determina o desempenho acadêmico futuro dos estudantes, influenciando diretamente sua permanência na escola e sua capacidade de compreender e produzir textos (Soares, 2004). Segundo Furtado (2003), “não há desenvolvimento sem educação de qualidade que assegure à população a capacidade de pensar, criar e transformar”, o que ocorre quando o investimento a educação qualificada promove a formação de capital humano, ou seja, indivíduos mais preparados, técnica, social e cognitivamente para atuarem em suas comunidades, no mercado de trabalho e na vida democrática. Doravante, a educação equilibra as oportunidades de igualdade social, expandi as oportunidades de trabalho e auxilia no progresso econômico, quando oferece letramento para sua comunidade.

Entidades como a UNESCO, estabelecida em 1945, contribuem para políticas mundiais que assegurem acesso a qualidade em todos os níveis de ensino. Tem como objetivo fomentar

uma educação de alto padrão para todos e o progresso humano, coordenando iniciativas como movimento “Educação para Todos”.

A educação como fator de desenvolvimento, consiste, segundo Echevarría (1967, p.20) em “pôr estreita conexão a análise das necessidades educacionais com as necessidades de um previsível quadro ocupacional, dentro dos horizontes de desenvolvimento determinados”.

O desenvolvimento econômico implica que se possa contar, através de sucessivas ampliações, com um sistema de posições técnicas sem as quais se torna impossível levar a cabo uma atividade econômica cada vez mais complexa e especializada. E esse quadro de especialistas, desde os mais modestos em significação até o mais complicado grau de formação intelectual, são os que se mostram sob a forma de uma demanda que a sociedade reclama à educação, para que esta atenda em prazo determinado. A educação vem a ser o instrumento de oferta capaz de satisfazer a mencionada demanda (Echavarría, 1967, p.21).

Conforme o autor, a educação e seus processos não apenas influenciam diretamente os resultados do desenvolvimento econômico, como também se configuram como mecanismos operacionais de transformação da estrutura social e instrumentos estratégicos para o progresso tecnológico.

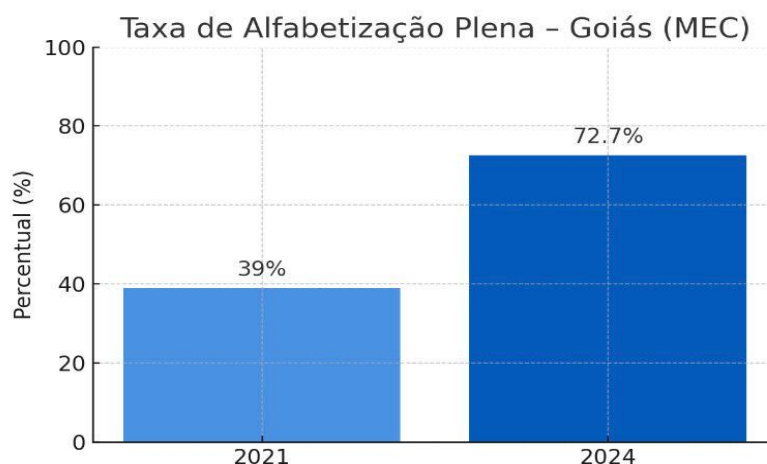
Nesse ditame, programas como o AlfaMais (2021), buscam ressignificar o sentido da educação desempenhando um papel importante na promoção do desenvolvimento regional, ao capacitar as novas gerações com as habilidades necessárias para transformar suas realidades e fortalecer suas comunidades.

Além disso, pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021) indicam que déficits na alfabetização podem gerar impactos sociais e econômicos de longo prazo, reforçando desigualdades estruturais no país. Segundo Soares (2004), alfabetizar não se resume ao simples ensino das letras, mas envolve a apropriação da leitura e escrita como práticas sociais essenciais para a cidadania.

Com o objetivo de garantir que todas as crianças do estado sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, a iniciativa prevê: Formação Continuada de Professores, que os capacita para uso das metodologias de ensino eficazes na alfabetização. Apoio financeiro aos municípios com repasse de recursos para aquisição de materiais didáticos e melhoria da infraestrutura com monitoramento dos resultados com avaliações periódicas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com o Governo de Goiás (2023), o Programa AlfaMais constitui uma estratégia inovadora ao promover a cooperação entre estado e municípios, valorizando o protagonismo de professores e gestores na efetivação da alfabetização como se demonstra abaixo:

Gráfico 1 – Taxa de Alfabetização Plena no 2º Ano do Ensino Fundamental - Goiás



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Ministério da Educação e Governo de Goiás (MEC, 2024; Governo de Goiás, 2024).

Desde sua implementação, o programa tem apresentado resultados significativos: em 2024, 72% dos alunos concluíram o 2º ano do Ensino Fundamental plenamente alfabetizados, segundo o Ministério da Educação, um avanço considerável em relação aos 39% registrados em 2021.

O gráfico a seguir representa a evolução da taxa de alfabetização plena no 2º ano do Ensino Fundamental em Goiás, conforme os dados mencionados:

- 2021: 39% dos alunos plenamente alfabetizados.
- 2024: 72%, o que evidencia um avanço de 33 pontos percentuais em apenas dois anos, após a implementação do Programa AlfaMais Goiás (2021).

Para se obter este percentual houve testes padronizados de Língua Portuguesa (leitura e escrita) realizados com estes alunos de 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública.⁸

Definição do critério de “plena alfabetização”, quando o estudante atinge um determinado nível de proficiência mínima em leitura e escrita definido por especialistas, conforme diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e por fim realiza o cálculo do percentual⁹.

No entanto, um dos principais entraves é a desigualdade educacional entre os municípios goianos, pois alguns enfrentam dificuldades na implementação das diretrizes do programa, seja por falta de infraestrutura, seja por escassez de profissionais capacitados.

⁸ Os testes avaliam habilidades básicas de alfabetização, como leitura de palavras, compreensão de textos curtos, identificação de letras e produção escrita.

⁹ Divide-se o número de alunos que atingiram esse nível mínimo pelo total de alunos avaliados e multiplica-se o resultado por 100 para obter o percentual.

Como desafios na sua implementação está a formação docente contínua e efetiva, pois nem todos os professores conseguem acessar ou aplicar as metodologias propostas devido à sobrecarga de trabalho e falta de tempo para formação. Para além, a heterogeneidade das redes municipais com diferenças estruturais e de recursos entre os municípios que dificultam a implementação homogênea do programa (Barbosa *et al.*, 2020).

A formação continuada tem sido reconhecida na literatura como elemento estruturante da Identidade profissional docente, especialmente em contextos de políticas de alfabetização como o referido Programa AlfaMais (2021). Como afirma Tardif (2014), os saberes profissionais do professor não são estáticos, mas se constroem na articulação entre experiência, reflexão e contexto social. Em sua obra, ele destaca que “os saberes profissionais docentes são plurais, heterogêneos e, sobretudo, evolutivos, porque se transformam ao longo da carreira, em função das mudanças sociais, das reformas educacionais e das práticas vividas no cotidiano escolar” (Tardif, 2014, p.35). Assim, programas de formação continuada que promovem reflexão crítica e partilha de experiências tornam-se espaços de reelaboração da identidade docente, permitindo ao professor reconfigurar seus sentidos e modos de atuação.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Nóvoa (2009), para quem a formação continuada não pode se limitar a transmissão de técnicas, mas deve constituir-se como prática de construção de si. O autor afirma: “A formação não se faz por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 2009, p.17).

Essa compreensão reforça que a formação ofertada por programas como o AlfaMais (2021) só se torna significativa quando possibilita que os docentes elaborem sentidos, revistem suas práticas, validem seus saberes e reconheçam sua agência profissional.

Na perspectiva freiriana, a formação docente está intrinsecamente ligada a autonomia do professor e ao compromisso com uma prática reflexiva e transformadora. Freire (1996) ressalta que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p.43). Em outro trecho, mais direto, afirma: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.43). Essa concepção posiciona a formação continuada como prática de liberdade e de fortalecimento da identidade profissional, pois permite ao professor compreender-se como sujeito histórico capaz de interferir na realidade educativa e social de inhumense, contribuindo para o desenvolvimento do território.

Pesquisadoras brasileiras também, reforçam a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional, como Gatti (2010) que evidencia que programas de formação bem estruturados produzem efeitos mensuráveis no desempenho docente e, principalmente, na realidade da aprendizagem, conforme estudo clássico, Gatti afirma que:

O trabalho coletivo nos espaços formativos favorece a constituição de identidades profissionais mais sólidas, pois promove trocas simbólicas e reconstrução de significados que incidem diretamente sobre as práticas pedagógicas (Gatti, 2010, p.142).

Dessa forma, a formação continuada deixa de ser atividade burocrática e passa a figurar como estratégia central de fortalecimento das competências profissionais necessárias para sustentar políticas de alfabetização de largo alcance.

A luz desses referenciais podemos afirmar que a formação amplia a compreensão do docente se enxergando como agente de transformação. Esse fortalecimento identitário reverbera nos resultados da alfabetização e, conseqüentemente, no desenvolvimento regional. Como reforça Soares (2004), ao explicar a potência social da alfabetização: “a apropriação do sistema de escrita e das práticas sociais de leitura e escrita redefine a relação do sujeito como o mundo, com o outro e consigo mesmo” (Soares, 2004, p.23). Se o professor é quem media esse processo, sua formação é componente chave para que a alfabetização se realize como direito, como prática social e como vetor de desenvolvimento humano e territorial.

2.5 Considerações Finais

Os impactos do programa AlfaMais (2021), quando analisados a partir da perspectiva da formação continuada oferecida aos professores, revelam avanços e limites que precisam ser interpretados. A literatura especializada indica que processos formativos podem fortalecer a identidade profissional docente, aprimorar práticas pedagógicas e contribuir para a consolidação de uma cultura de aprendizagem mais reflexiva.

As formações promovidas pelo Programa buscaram orientar o trabalho pedagógico da alfabetização inicial, oferecendo referenciais metodológicos e instrumentos de acompanhamento. Entretanto, embora os dados oficiais do Ministério da Educação e da SEDUC-GO apontem para um aumento do percentual de alunos plenamente alfabetizados, passando de 39% em 2021 para 72% em 2024, tais resultados não permitem atribuir de forma direta e conclusiva esses avanços exclusivamente à formação continuada. Fatores como desigualdades estruturais entre escolas, diversidades de práticas docentes, ritmos distintos de implementação e

condições objetivas de trabalho influenciam significativamente o modo como os conteúdos da formação se traduzem (ou não) em práticas pedagógicas efetivas. Assim, os impactos observados devem ser compreendidos como parte de um conjunto mais amplo de variáveis que interagem e condicionam os resultados educacionais no município de Inhumas/GO.

A motivação da pesquisa surgiu da necessidade de entender como a alfabetização na idade certa, conduzida por meio de políticas públicas estruturadas, pode favorecer positivamente os indicadores educacionais, por meio de formações continuadas que fortaleçam a identidade docente.

Com base na revisão da literatura, observa-se que a formação continuada oferecida pelo programa tem a possibilidade de contribuir significativamente para a melhoria nos índices de fluência leitora entre os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. O AlfaMais Goiás (2021), em nível estadual, é uma política educacional que atua como um agente de transformação pedagógica e social, com a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento regional por meio da educação básica. Destaca-se ainda o papel estratégico das chamadas “escolas fomento”, que têm desempenhado um papel decisivo no avanço das práticas pedagógicas, especialmente em áreas com maior vulnerabilidade social.

A principal contribuição deste estudo está em oferecer um apanhado de literatura que evidencie os efeitos concretos de políticas estruturadas de letramento para o desenvolvimento regional, uma vez que a criança alfabetizada e letrada na idade certa, possui mais chances de concluir seus estudos.

No entanto, vale reconhecer alguns desafios referentes a implementação do programa, como: a formação continuada dos docentes, dificultada pela sobrecarga de trabalho; as desigualdades estruturais entre as redes municipais, que comprometem a aplicação uniforme das ações e o engajamento das famílias, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica (Barbosa et al., 2020; Goiás, 2022).

Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o horizonte de análise para captar os impactos do programa a médio e longo prazo, especialmente na transição dos alunos para as etapas seguintes da educação básica. Espera-se, assim, que este trabalho contribua para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à alfabetização e para a valorização da formação continuada como elemento estratégico no desenvolvimento regional.

2.6 Referências

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): resultados e perspectivas**. Brasília, 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador**. Ministério da Educação, Brasília, 2012.

BRASIL. **Tempo de Aprender: Política Nacional de Alfabetização**. Ministério da Educação, Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei Complementar n. 149, de 15 de maio de 2019. Dispõe sobre a instituição do Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2019. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica – 2023**. Disponível em: <https://censobasico.inep.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística da educação básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BARBOSA, M. L. et al. **Políticas de alfabetização no Brasil: desafios e perspectivas**. Educação & Sociedade, v. 41, n. 150, p. 1-20, 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Goiás atinge patamar de 67% de crianças alfabetizadas**. Brasília: MEC, 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. 2002. Disponível em: <https://library.org/article/identidade-docente-valoriza%C3%A7%C3%A3o-e-afirma%C3%A7%C3%A3o-profissional.ydv792jy>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRZEZINSKI, I. **Relações entre docência, militância e pesquisa**. 2006. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2024000100074&script=sci_arttext. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Professor reflexivo: construção da profissionalidade docente**. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão docente: identidades e saberes em reconstrução**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 111-134.

CARDOSO, Geni Santana. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 31, p. 25-28, 2022.

CAVALCANTI, M.; MELO, J. **O financiamento da educação e a importância do Fundeb**. Recife: Ed. Universitária, 2021.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED-UFJF). **Sistema de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás (SAEGO)**. Universidade Federal de Juiz de Fora; Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoias.caeddigital.net/>. Acesso em 9 ago.2025.

ECHEVARRÍA, J.M. **Funções da educação no desenvolvimento**. In: PEREIRA, L.**Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 17-29

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?lng=en&pid=S0100-15741996000300008&script=sci_abstract. Acesso em: 9 fev. 2025.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. *AlfaMais Goiás: Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada*. [S.l.]: Seduc, 2021. Disponível em: <https://educacao.go.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2025.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. *Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)*. [S.l.]: Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás, [2022]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoias.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 9 ago. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Goiás apresenta crescimento da alfabetização entre 2021 e 2023**. Goiânia: Governo do Estado, 29 mai. 2024.
GOIÁS (Estado). **Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021. Institui o Programa AlfaMais Goiás**. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:

<https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104258/pdf>. Acesso em: 3 maio 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **AlfaMais Goiás**. Disponível em:

<https://goias.gov.br/educacao/alfamais/>. Acesso em: 07 fev. 2025.

GOMES, F.; REZENDE, T. **Planejamento educacional no Brasil: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **AlfaMais Goiás: Governo de Goiás cria programa de alfabetização**. Goiânia: Secom, 2021. Disponível em:

<https://goias.gov.br/educacao/alfamais-governo-de-goias-cria-novo-programa-de-alfabetizacao>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Governo de Goiás lança programa em regime de colaboração pela criança alfabetizada: o AlfaMais Goiás**. Goiânia: Secom, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-lanca-programa-em-regime-de-colaboracao-pela-crianca-alfabetizada-o-alfamais-goias>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **AlfaMais é pioneiro no país**. Goiânia: Secom, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/alfamais-e-pioneiro-no-pais>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Alfabetização: Caiado entrega prêmio a 150 escolas que se destacaram no AlfaMais**. Goiânia: Secom, 2023. Disponível em: <https://educacao2.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/5298-alfabetizacao-caiado-entrega-premio-a-150-escolas-que-se-destacaram-no-alfamais.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **AlfaMais Goiás – Programa pela criança alfabetizada**. Goiânia: Seceduc, 2024. Disponível em:

<https://www.educacao2.go.gov.br/pedagogico/alfamais-goias.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Governo do Estado. **Programa AlfaMais Goiás: diretrizes e estratégias**. Goiânia: SEDUC-GO, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de monitoramento do Programa AlfaMais Goiás**. Goiânia: SEDUC-GO, 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa AlfaMais Goiás investirá R\$ 22 milhões em alfabetização nos municípios**. Goiânia: Governo de Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/educacao/alfamais>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Criança alfabetizada. Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 09 ago. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados: Inhumas*.

Brasília: IBGE, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 nov. 2025.

INSTITUTO NATURA. **Alfabetização no tempo adequado melhora desempenho do aluno.** 2022. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/alfabetizacao-no-tempo-adequado-melhora-desempenho-do-aluno/>. Acesso em: 3 maio 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. **A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

MORAIS, Artur; BATISTA, Ronaldo. **Políticas de alfabetização e suas implicações pedagógicas.** São Paulo: Editora Educação, 2021.

MORTATTI, M. R. L. **Políticas de alfabetização no Brasil: uma análise histórica e crítica.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHUMAS (GO). **Relatório – Plano Municipal de Educação, para o decênio 2015–2025. Inhumas: Secretaria Municipal de Educação, 2025.** Disponível em: portal da transparência. Acesso em: 4 jul. 2025.

QEDU. **Painel IDEB municipal – Inhumas (GO).** Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: jul. 2025.

ROCHA, Jane Gomes de Moraes; CARUSO, Sergio. **Educação e formação profissional para o desenvolvimento do Polo Têxtil de Inhumas.** Revista FT, Educação, Curitiba, v.28, ed. 137, ago. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-e-formacao-profissional-para-o-desenvolvimento-do-polo-textil-de-inhumas/>. Acesso em: 9 ago.2025.

SANTOS, L. **Educação e gestão municipal: políticas e práticas.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 27. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, A.; OLIVEIRA, R. **O Plano Nacional de Educação e seus impactos nos municípios brasileiros.** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento.** Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 23. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

TEIXEIRA, Renato Araújo. **No descompasso da metrópole: um estudo sobre a dinâmica espacial da região metropolitana de Goiânia a partir do município de Inhumas** / Goiânia: Editora IFG, 2013.

UNESCO. **Impactos da pandemia na educação básica: desafios e estratégias de recuperação**. Paris, 2021.

UNESCO. **Education in the post-COVID world: Nine ideas for public action**. Paris: UNESCO, 2021.

3 SEGUNDO ARTIGO - PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO PÓS-LDB NO BRASIL E EM GOIÁS: AVANÇOS, LIMITES E PERSPECTIVA

Ádila Daiana dos Santos⁹
Edna Maria de Jesus¹⁰

RESUMO

O presente artigo analisa os programas de alfabetização no Brasil e em Goiás após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) com foco nos avanços, limites e perspectivas dessas políticas educacionais. A pesquisa tem como recorte empírico o município de Inhumas/GO, onde se realiza uma análise dos resultados da prova SAEGO em dez escolas da rede municipal de ensino. O estudo fundamenta-se teoricamente em Freire (1996) que destaca a educação como prática de liberdade; em Soares (2003) que discute a alfabetização e o letramento no contexto brasileiro; em Nóvoa (1995, 2009), que problematiza a identidade e a profissionalização docente; e em Tardif, (2014), que aborda os saberes docentes na prática pedagógica. Metodologicamente, adota-se uma abordagem quantitativa com análise documental e interpretação dos dados oficiais oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc), articulada à revisão de literatura. Os resultados revelam indícios que, embora o programa tenha promovido avanços significativos, persistem desafios estruturais, pedagógicos e valorização docente, exigindo políticas mais consistentes para garantir a alfabetização plena e a melhoria dos indicadores educacionais no contexto regional. Com a finalidade de alcançar esse propósito, o artigo foi estruturado em quatro seções: a primeira é sobre o Panorama das Políticas de Alfabetização Pós-LDB no Brasil, a segunda é sobre a política de alfabetização em Goiás a Luz da LDB: O panorama AlfaMais e o SAEGO Alfa em perspectiva crítica, a terceira traz a metodologia de análise comparativa discutindo sobre os dados da regional em relação aos resultados do 2º ano das dez escolas municipais da cidade de Inhumas/GO de 2021 a 2024. E a quarta seção, a conexão entre o AlfaMais e o Desenvolvimento Regional. Como resultados da análise comparativa das provas SAEGO Alfa, temos 2021 implantando o programa AlfaMais, pós pandemia com apenas duas escolas com mais de 70% dos alunos nas categorias avançado e proficiente; em 2022 houve a retomada e fortalecimento pedagógico, com 8 das 10 escolas ultrapassando os 70% de alunos alfabetizados; 2023 houve a consolidação de resultados, onde as 10 escolas apresentaram índices de 98% a 100% em Avançado e Proficiente. Em 2024, todas as escolas mantendo o alto desempenho acima de 95% percentuais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. LDB. SAEGO. Programa AlfaMais. Inhumas/GO.

⁹ Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves de Faria - UNIALFA (2025). Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC (2013). Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (2010). Graduação em Pedagogia pela UEG Campus Inhumas (2004). Professora efetiva da rede Estadual de ensino do Estado de Goiás desde 2007 e Municipal de Inhumas Goiás, desde 2002. E-mail: adilapraxedes7@gmail.com; <https://lattes.cnpq.br/2725702574596397>.

¹⁰ Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Coordenadora Pedagógica e Professora do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (IAESup); Professora do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional e do curso de Pedagogia do Centro Universitário Alves de Faria – UNIALFA; Professora da Associação Pestalozzi – Unidade Pró-Labor da Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>.

ABSTRACT

This article analyzes literacy programs in Brazil and in the state of Goiás following the enactment of the National Education Guidelines and Framework Law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB No. 9.394/1996) (Brazil, 1996), focusing on the advances, limitations, and perspectives of these educational policies. The empirical scope of the study is the municipality of Inhumas, Goiás, where an analysis is conducted of the results of the SAEGO assessment across ten schools in the municipal education system. The study is theoretically grounded in Freire (1996), who conceives education as a practice of freedom; Soares (2003), who discusses literacy and literacies within the Brazilian context; Nóvoa (1995, 2009), who problematizes teacher identity and professionalization; and Tardif (2014), who addresses teachers' knowledge within pedagogical practice. Methodologically, the research adopts a quantitative approach, combining documentary analysis with the interpretation of official data provided by the Goiás State Department of Education (Seduc), articulated with a literature review. The findings indicate that, although the program has contributed to significant advances, structural and pedagogical challenges persist, as well as issues related to teacher valorization, thus requiring more consistent policies to ensure full literacy and the improvement of educational indicators in the regional context. To achieve this purpose, the article is structured into four sections: the first presents an overview of post-LDB literacy policies in Brazil; the second examines literacy policy in Goiás in light of the LDB, addressing the AlfaMais program and the SAEGO Alfa assessment from a critical perspective; the third outlines the comparative analysis methodology, discussing regional data in relation to the results of second-grade students from ten municipal schools in Inhumas between 2021 and 2024; and the fourth explores the relationship between the AlfaMais program and regional development. The comparative analysis of SAEGO Alfa assessments shows that in 2021, the year of AlfaMais implementation and in the post-pandemic context, only two schools recorded more than 70% of students in the Advanced and Proficient categories. In 2022, a phase of pedagogical recovery and strengthening was observed, with eight of the ten schools surpassing 70% of students achieving literacy proficiency. In 2023, results became more consolidated, with all ten schools reaching rates between 98% and 100% in the Advanced and Proficient categories. In 2024, all schools maintained high performance levels, with literacy rates exceeding 95%.

Keywords: Public Policies. LDB. SAEGO. AlfaMais Program. Inhumas/GO.

3.1 Introdução

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996) representou um marco significativo nas políticas educacionais do Brasil, especialmente no que se refere à alfabetização. Desde aquele ano, uma variedade de programas foi desenvolvida em níveis nacional e estadual para garantir o acesso à educação básica e lidar com os desafios históricos do analfabetismo e do analfabetismo funcional.

No cenário nacional, destacaram-se o Programa Alfabetização Solidária (Brasil, 1997), como uma iniciativa de parceria entre o governo federal, universidades e empresas, voltada à

alfabetização de jovens e adultos em municípios de baixo índice humano. Seu objetivo principal era reduzir o analfabetismo por meio da mobilização social e da formação de alfabetizadores, atuando especialmente nas regiões mais carentes do país (Brasil, 1997).

O Programa Recomeço instituído em 2001 (Brasil, 2001), teve como foco a educação de jovens e adultos que haviam interrompido seus estudos, promovendo oportunidades de retomada escolar. Vinculado a políticas de inclusão social, buscou integrar alfabetização e formação cidadã, atendendo principalmente populações em vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2001).

O Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003 (Brasil, 2003), consolidou-se como uma das principais políticas federais de alfabetização de adultos. Destinado a pessoas com 15 anos ou mais, o programa articulou ações entre União, estados na capacitação de alfabetizadores e na oferta de bolsas e materiais pedagógicos para ampliar o acesso à educação básica (Brasil, 2003).

Em 2012, o Governo Federal instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012), um compromisso entre União, estados e municípios para garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC destacou-se pela formação continuada de professores alfabetizadores e pelo acompanhamento sistemático dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2012).

O Programa Tempo de Aprender, criado pela Portaria MEC N.280/2020 (Brasil, 2020), surgiu como uma política de fortalecimento das práticas de alfabetização nos anos iniciais, priorizando a formação docente baseada em evidências científicas, o acompanhamento pedagógico e o aprimoramento das avaliações diagnósticas (Brasil, 2020).

Por fim, o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, lançado em 2023 (Brasil, 2023), representa a política de alfabetização mais recente do país, reafirmando o direito à alfabetização plena até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. O programa também contempla a recomposição das aprendizagens dos anos subsequentes, especialmente diante dos impactos educacionais decorrentes da pandemia da covid-19.

O Programa AlfaMais Goiás, instituído em 2021 (Goiás, 2021), foi criado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) como estratégia para garantir a alfabetização na idade certa e fortalecer a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em parceria com municípios goianos, o programa oferece formação continuada para professores, acompanhamento pedagógico sistemático e apoio técnico às redes de ensino, alinhando-se às metas nacionais de alfabetização. O AlfaMais (2021) busca integrar avaliações diagnósticas,

práticas pedagógicas e resultados educacionais como instrumentos de monitoramento, promovendo a melhoria dos indicadores de alfabetização e o desenvolvimento regional (Goiás, 2021).

A cidade de Inhumas¹¹ local do nosso estudo, está entre os 246 municípios que participam destas políticas de alfabetização, reconhecida pela LDB (Brasil, 1996) como etapa importante para o direito à aprendizagem e ao pleno exercício da cidadania.

Conforme Soares (2003, p.14), o processo de letrar¹² vai além de ensinar a ler e escrever; envolve inserir a pessoa em uma prática social que é mediada pela linguagem escrita.

[...] as crianças, além de se permitirem escrever palavras “não treinadas”, construindo e experimentando hipóteses sobre as correspondências fonema/letra, utilizam a escrita com as funções pessoal e interacional: expressam seus sentimentos, interagem com a professora. Demonstram ter da escrita o conceito adequado: um meio de chegar a um interlocutor ausente e de atingir um objetivo pessoal de interação (Soares, 1988, p.10).

Essa visão expande a responsabilidade das políticas públicas, que devem abordar a alfabetização não apenas como uma habilidade técnica, mas também como uma prática cultural e social.

O estudo busca contribuir para a reflexão sobre a efetividade das políticas de alfabetização em nível nacional e estadual, ampliando o debate sobre articulação entre legislação, programas educacionais e resultados concretos na aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista social, a pesquisa se justifica pela urgência em garantir a alfabetização na idade certa, condição indispensável para o fortalecimento da cidadania e para a promoção do desenvolvimento regional.

Como metodologia optou-se por uma análise documental e estatística dos resultados do SAEGO em Língua Portuguesa, dados oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC), em dez escolas municipais de Inhumas participantes do Programa, que realizam a prova externa em grande escala (SAEGO), abrangendo os anos de 2021 a 2024. O público-alvo são os discentes do 2º ano do Ensino Fundamental. O recorte metodológico justifica-se porque, como lembra Bardin (2011), em vista da análise de dados educacionais que permite “descobrir nas entrelinhas” e evidenciar contradições entre metas e resultados.

¹¹ O município de Inhumas, localizado na região metropolitana de Goiânia, possui população estimada em aproximadamente 53 mil habitantes (IBGE, 2022). Sua economia é marcada pela agroindústria, além de um crescente setor de serviços no setor têxtil. Na área Educacional, o município mantém rede própria de ensino e participa das avaliações externas do estado de Goiás, como o SAEGO, integrando também o Programa AlfaMais Goiás. Disponível em <https://inhumas.go.gov.br>. Acesso em 21 de setembro de 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/inhumas>. Acesso em: 22 set. 2025.

Para tanto nos valeremos das Categorias de Desempenho: Abaixo do básico, refere-se aos estudantes cujo desempenho é considerado insuficiente para dominar as aprendizagens esperadas para a série/etapa avaliada. Ou seja, ainda não desenvolveram integralmente as habilidades fundamentais de leitura e escrita (ou de alfabetização) para seguir com segurança o ciclo escolar (Goiás, 2021).

Nível Básico, categoria na qual o aluno demonstra domínio mínimo das aprendizagens exigidas para a série/etapa. Ele possui algum nível de competência, mas ainda não alcança a proficiência plena esperada, permanece em condição de vulnerabilidade para avanços mais consistentes (Goiás, 2021).

Avançado, se refere a categoria mais alta, no qual o aluno demonstra o domínio acima daquele esperado para a série/etapa. Ou seja, vai além das aprendizagens previstas e mostra desempenho superior, com capacidade de lidar com tarefas mais complexas ou contextos mais exigentes (Goiás, 2022)

Neste cenário, o presente artigo está dividido em quatro seções: a primeira, apresenta o Panorama das Políticas Públicas de Alfabetização Pós-LDB no Brasil, discutindo sua trajetória histórica e as principais iniciativas nacionais. A segunda, analisa os Programas de Alfabetização em Goiás à luz da LDB, com ênfase no Programa AlfaMais (2021). A terceira dedica-se à discussão dos resultados dos dados oficiais das avaliações externas em larga escala realizada pelo Saego Alfa, de Língua Portuguesa, com base no desempenho das dez escolas municipais, durante os anos de 2021 a 2024, permitindo refletir sobre os impactos do programa na realidade local. Dessa forma busca-se compreender em que medida as políticas de alfabetização têm contribuído para a garantia do direito à educação e para a redução das desigualdades no processo de ensino e aprendizagem. E se finaliza com a última parte conectando o Programa AlfaMais e o Desenvolvimento Regional do município de Inhumas/GO.

3.2 Panorama das Políticas Públicas de Alfabetização Pós – LDB no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases, ao normatizar a formação docente e a educação básica, como um meio de impulsionar transformações sociais, valorizando a diversidade e combatendo a segregação, não pode ser entendida apenas como um dispositivo regulatório, mas como parte de uma prática educativa dialógica, em que a identidade profissional do professor se constrói nas relações, no aprender e no ensinar (Brasil, 1996).

O dialógico aqui não se refere apenas ao diálogo entre professor e aluno, mas a uma prática que reconhece a historicidade dos sujeitos, a pluralidade de saberes e a construção coletiva do conhecimento. Trata-se, portanto de compreender a educação como ato de comunicação e humanização, no qual a formação profissional se entrelaça com as experiências sociais e culturais dos indivíduos.

Conforme Brzezinski (2014, p. 67), a LDB “permitiu a reconfiguração da educação básica, integrando a alfabetização como um elemento fundamental do processo educativo e da cidadania”.

A educação entendida como uma ação política leva em conta as diferenças e visa a fortalecer a democracia tanto nas interações mais próximas da administração educacional quanto nas interações de maior amplitude, envolvendo gestores e políticos, entre outros. Nas palavras de Freire (1992):

O que sobretudo me move a ser ético, é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário (Freire, 1992, p.78).

Instituiu-se então a exigência de formação docente em nível superior com princípio para atuar na Educação Básica, o que representou uma mudança normativa de grande alcance para identidade profissional dos professores. Como observa Gatti e Barreto (org.), 2009, p.55. “Buscando equiparar-se às tendências internacionais mais recentes, a Lei n.9.394/96, como já se viu, ao estabelecer que a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, admitiu o funcionamento temporário dos cursos Normais de nível médio.”

Essa condição dialoga com a concepção de Nóvoa (2009, p.27), que entende que “a formação de professores deve ser pensada como um processo coletivo, enraizado na profissão e sustentado por políticas de longo prazo”. Resultando na implementação de diversas ações em níveis federal e estadual, com o objetivo de aumentar tanto o acesso quanto a qualidade da alfabetização.

De acordo com o Conselho Consultivo das Universidades Parceiras da Alfabetização Solidária (1999, p.15) em âmbito nacional, no ano de 1997, o primeiro grande programa Pós-LDB foi o Alfabetização Solidária (PAS, 1997), criado com foco na alfabetização de jovens de 12 a 18 anos. Em 1997, priorizava os municípios com taxas de analfabetismo superiores a 55%: os localizados nas regiões norte e nordeste. Atuava mediante as chamadas “parcerias” com

empresas que custeavam metade dos gastos por aluno, a outra metade era coberta com fundos públicos, advindos do MEC e as questões operacionais eram de responsabilidade do município.

Entretanto, sofreu com a descontinuidade de financiamento e com o caráter de “projeto de governo” e não de Estado. Como observa Gatti (2010, p. 1361), “as políticas educacionais brasileiras ainda são marcadas pela fragmentação e pela falta de continuidade, o que compromete a consolidação de práticas pedagógicas duradouras”.

Em 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando erradicar o analfabetismo, buscava mobilizar alfabetizadores e formar turmas em todo o país (Brasil, 2003). Substituído em razão das dificuldades de acompanhamento pedagógico e da ausência de uma política de Estado consolidada.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Perdeu força a partir de 2017, com o encerramento das formações (Brasil, 2012).

A justificativa de implementação do PNAIC estava relacionada aos dados estatísticos apresentados pelo Censo Demográfico de 2012, o qual revelou que, no Brasil, neste mesmo ano, 750 mil crianças chegaram ao 5º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever (Silveira et al., 2016, p.11).

O Programa Tempo de Aprender e a consequente ação de formação Continuada em Práticas de alfabetização (Brasil, 2020) foram desenvolvidos a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019): “estímulos aos hábitos de leitura e escrita; priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental; integração de práticas motoras e expressões artísticas; respeito às particularidades das modalidades especializadas; valorização do professor alfabetizador” (Brasil, 2019, p.39), em uma realidade de disputas e embates ideológicas. Tal programa foi instituído pela Portaria n.280, de 19 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), através da Secretaria do Ministério da Educação (MEC).

Atualmente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023, busca articular União, Estados e Municípios em regime de colaboração para garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental além de recuperar aprendizagem de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia estabelecendo a equidade

educacional, sendo considerado aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero com o apoio da União para melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas.

A proposta dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) – Educação de Qualidade da ONU e recoloca a alfabetização como prioridade absoluta da educação básica, com o objetivo de garantir que todas as crianças completem a educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que leve a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes, ao assegurar que todas as meninas e meninos tenham acesso a desenvolvimento e educação na primeira infância de qualidade e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental etc. (IPEA -ODS4, 2018).

No estado de Goiás, destaca-se o Programa AlfaMais Goiás, lançado em 2021, como resposta às estatísticas alarmantes de 2019, quando mais de 50% das crianças concluíam o 2º ano sem estarem alfabetizadas. O programa envolve formação continuada de professores, avaliações censitárias (SAEGO Alfa, 2022) e incentivos pedagógicos pelo Prêmio LEIA¹³. De acordo com dados da Seduc-GO (2023), em apenas dois anos o Estado saltou de 39% para 67% de crianças plenamente alfabetizadas no 2º ano, colocando Goiás em 4º lugar no *ranking* nacional (Goiás, 2023).

Diante do exposto, observa-se que a trajetória das políticas nacionais de alfabetização Pós-LDB foi marcada por avanços significativos, mas também por constantes discontinuidades, em grande parte decorrentes das mudanças de governo e da ausência de um projeto educacional de Estado que assegurasse estabilidade às iniciativas.

Essa dinâmica evidencia a centralidade da alfabetização na agenda educacional brasileira e, ao mesmo tempo, a fragilidade estrutural das políticas públicas na área. O próximo tópico, discute os programas de alfabetização em Goiás à luz da LDB, situando o contexto regional e suas especificidades na busca pela alfabetização na idade certa.

A partir desse cenário, torna-se imprescindível compreender como as políticas de alfabetização são operacionalizadas no contexto goiano, especialmente após a LDB e como esses instrumentos dialogam ou não com as realidades das escolas, com as condições de trabalho docente e com o objetivo maior de promover o desenvolvimento regional por meio da educação.

¹³ O Prêmio Leia – Leitura, Escrita e Alfabetização é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), criada para valorizar boas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da rede pública estadual e municipal, com foco na promoção da alfabetização e da cultura leitora. O prêmio integra as ações do Programa AlfaMais Goiás, reconhecendo projetos que contribuem para o avanço dos níveis de proficiência dos estudantes nas avaliações do SAEGO Alfa (GOIÁS, 2023).

3.3 A Política de Alfabetização em Goiás à Luz da LDB: O Programa AlfaMais e o SAEGO Alfa em perspectiva crítica

A LDB/1996 estabelece, em seu art.32, que “a educação fundamental, fase obrigatória e gratuita, constitui-se em etapa da educação básica e tem por finalidade a formação do cidadão”. Definindo assim, a alfabetização como uma das competências essenciais a serem alcançadas no ciclo inicial do ensino fundamental. Cria-se então um marco normativo nacional para os estados e municípios articularem políticas públicas voltadas à alfabetização e ao letramento (Brasil, 1996).

No Brasil, um país com profundas desigualdades sociais, econômicas e educacionais, assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma alfabetização de qualidade representa um desafio significativo, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. A alfabetização assegura um desenvolvimento escolar integral e funciona como uma das bases que auxiliam na formação da cidadania e no avanço das comunidades. Como menciona Soares (2004, p. 17):

A alfabetização é, sim, prioritária, porque, sem ela, todos os direitos de aprendizagem que se seguem ficam comprometidos. Se a criança não aprende a ler e escrever nos primeiros anos, ela não consegue acompanhar as demais disciplinas, não compreende os textos, não registra as atividades, não evolui nas séries escolares. É também prioritária porque dela depende a autoestima da criança, sua confiança na escola e no professor, seu sentimento de competência. E, ainda, porque aprender a ler e a escrever é um direito da criança, um direito de cidadania.

Essa declaração destaca a importância da alfabetização como um requisito fundamental para a permanência do aluno no ambiente escolar e para a participação efetiva na cidadania, especialmente em situações de maior fragilidade social garantir que as habilidades de leitura e escrita ocorram de forma eficaz, é fundamental para a emancipação, a formação de uma consciência crítica e a promoção de mudanças sociais.

De acordo com Soares (2004), o processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento de uma base educacional robusta, e é essencial que as crianças participem de atividades sociais de leitura e escrita desde os primeiros anos escolares.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996) colocou a alfabetização em evidência como uma prioridade nas estratégias de políticas educacionais. Desde então, diversos programas foram lançados com o objetivo de combater os baixos índices de aprendizado e as disparidades no acesso ao letramento. Em Goiás, destaca-se o Programa AlfaMais, criado pelo Governo Estadual.

Estudar a implementação do programa AlfaMais (2021) na cidade de Inhumas/GO se baseia na ideia de que a educação deixa sua marca quando se trata de desenvolvimento das regiões. De acordo com Iria Brzezinski (2006), é essencial entender a cidade e as pessoas que

nela vivem para que as políticas públicas educacionais sejam eficazes e respeitadas. Ao focar no município, busca-se investigar como a política de alfabetização influencia os níveis de leitura e qual é o impacto da formação de professores nas práticas de ensino e nos resultados educacionais.

Nesse sentido, a alfabetização na idade certa (até o 2º ano do Ensino Fundamental), torna-se uma meta estratégica para garantir não apenas que todas as crianças aprendam a ler e escrever, mas que o façam dentro do período previsto (Goiás, 2021).

Em Goiás, foi lançado em 2021, o Programa AlfaMais, como exposto anteriormente, esse programa articula formações continuadas para professores, avaliações externas através do sistema SAEGO Alfa, kits escolares e literários, além de financiamento de bolsas e incentivos para escolas com melhores resultados (Goiás, 2023).

A partir da literatura sobre o tema, entende-se que a alfabetização não se desvincula do conceito de letramento, conforme aponta Soares (2003): “alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da escrita e levá-la ao exercício as práticas sociais do ler e escrever”.

No contexto goiano, segundo a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) a alfabetização avançou com resultados expressivos entre 2021 e 2024, saltando para o 2º lugar nacionalmente, registrando índice de 72,7% de crianças alfabetizadas até o final do 2º ano. Esse crescimento reforça a importância da articulação entre a normativa da LDB, o regime de colaboração entre esferas de governo e as especificidades regionais (Goiás, 2024).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), os dados mostram uma evolução consistente: em 2016, apenas 13,2% dos estudantes goianos estavam no nível de aprendizado considerado ideal para esta etapa de ensino. Em 2023, Goiás já havia alcançado o 4º lugar no *ranking* nacional. Agora, com resultados de 2024, além de conquistar o nível 4 na escala de alfabetização definida pelo Inep, o estado subiu ao 2º lugar no Brasil, consolidando uma trajetória de crescimento (Inep, julho, 2024).

Para obtenção desses resultados estatísticos, o governo do estado de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) em parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAEd) vinculada a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), implementou a avaliação em larga escala SAEGO Alfa¹⁵. Constitui-se como um dos principais instrumentos de monitoramento da política de alfabetização no estado, sendo aplicada às crianças

¹⁵ O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) é uma avaliação externa de caráter censitário, aplicada anualmente aos estudantes da rede pública. Seu objetivo é diagnosticar os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, subsidiando gestores e professores na elaboração de políticas pedagógicas e monitorando a efetividade das ações educacionais no estado (Goiás, 2023).

do 2º ano do Ensino Fundamental como objetivo de mensurar o nível de proficiência e leitura e escrita (Brasil, 2021).

Contudo, tais resultados precisam ser interpretados com cautela, uma vez que as unidades de ensino, uma vez muita pressão por resultados, o que pode influenciar parcialmente a fidedignidade dos indicadores¹⁵.

Como observa Bardin (2011, p. 89), “nenhuma política educacional pode se sustentar sem mecanismos de acompanhamento e avaliação que revelem suas repercussões no cotidiano escolar”. Assim, o SAEГО tornou-se uma ferramenta essencial para fundamentar decisões e aprimorar metodologias de ensino.

A interpretação dos resultados do SAEГО Alfa exige cautela porque as avaliações externas, embora relevantes para mapear tendências e orientar políticas públicas, não captam a totalidade das condições concretas de aprendizagem vividas Gatti (2009, p.45), em crítica clássica às avaliações em larga escala, “os testes padronizados fornecem apenas uma fotografia parcial dos processos educativos, não alcançando a complexidade das interações pedagógicas, das condições materiais, dos repertórios dos estudantes.”

Assim, mesmo que o Governo do Estado de Goiás, por meio da Seduc e em parceria com o CAED/UFJF, implemente metodologia rigorosa para avaliar proficiência, há elementos que extrapolam a mensuração e que precisam ser analisados com profundidade antes de se afirmar que os dados espelham integralmente a realidade escolar.

Outro ponto que justifica prudência é a pressão vivenciada pelos docentes e pelas equipes escolares para que seus alunos apresentem alto desempenho, sobretudo no 2º ano do ensino fundamental, etapa central para o monitoramento do Programa AlfaMais. Patto (1992, p.78), ao analisar os mecanismos de responsabilização, alerta que “quando a escola é submetida a exigências externas de desempenho, corre-se o risco de reduzir o processo educativo à preparação para testes, deslocando seu sentido formativo.” Isso se manifesta em relatos de professoras alfabetizadoras que se veem obrigadas a acelerar conteúdos, intensificar treinamentos mecânicos de leitura, ou adaptar estratégias pedagógicas não necessariamente alinhadas ao ritmo das crianças, mas voltadas ao alcance das metas oficiais. Nesses contextos, o resultado pode refletir mais o esforço da escola em responder à política do que, de fato, um retrato fidedigno da aprendizagem consolidada.

¹⁵ Pesquisas sobre políticas de avaliação em larga escala indicam que, embora forneçam subsídios relevantes para gestores e professores, os resultados podem sofrer distorções e virtude de práticas adotadas pelas escolas diante da cultura de responsabilização, como seleção de alunos avaliados, reforço pontual de conteúdos e preparação direcionada para as provas (Freitas, 2012; Bonamino; Franco, 2019).

Além disso, os indicadores derivados do SAEGO Alfa, apesar de tecnicamente construídos, não conseguem contemplar dimensões subjetivas, socioeconômicas e contextuais que influenciam profundamente o processo de alfabetização.

Freire (1996, p.32) recorda que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a compreensão crítica do contexto é parte inseparável do ato de aprender.” Uma avaliação aplicada em condições padronizadas não apreende as desigualdades regionais, as diferenças de capital cultural entre famílias, a falta de recursos pedagógicos em algumas unidades, nem as especificidades de cada grupo de estudantes. Assim os indicadores expressam parcialmente a realidade, pois traduzem apenas o que pode ser medido por meio de itens de teste, não aquilo que é vivido concretamente no cotidiano escolar.

Por fim, a cautela se justifica porque políticas baseadas exclusivamente em resultados podem gerar interpretações equivocadas sobre a eficácia da formação continuada, do trabalho docente e do programa AlfaMais. Soares (2004, p.21) afirma que “nenhuma avaliação, por mais precisa que seja, é capaz de sintetizar toda a complexidade do processo de alfabetização, que envolve práticas culturais, condições materiais, trajetórias de vida e intervenções pedagógicas diversificadas.” Embora os dados do SAEGO Alfa mostrem avanços consistentes, especialmente entre 2022 e 2024, esses resultados não devem ser tratados como verdade absoluta, mas como parte de um conjunto maior de evidências que inclui observações em sala de aula, acompanhamento pedagógico, análise de práticas docentes e contextos escolares. A prudência, portanto, é necessária para evitar leituras reducionistas e para garantir que os indicadores sejam usados como instrumentos de melhoria, e não como mecanismos de pressão que dificultam o trabalho pedagógico e distorçam o sentido formativo da alfabetização.

3.4 Metodologia

A presente investigação adotou uma abordagem documental e analítica, com base nos resultados do SAEGO Alfa, fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás, especificamente para esta pesquisa, por meio dos articuladores do Programa AlfaMais (2021) da Coordenação Regional de Educação de Inhumas (CRE Inhumas), referentes ao desempenho em Língua Portuguesa, dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no período de 2021 a 2024.

A pesquisa empírica foi autorizada pela Secretaria Municipal de Inhumas, assim fizeram parte: Unidade Educacional Pública Municipal (UEPM) Cantinho do Saber, U.E.P.M Infância Feliz, U.E.P.M João Lobo Filho, U.E.P.M. Manoel Luiz, U.E.P.M Moacir Luiz de Paula

Brandão, U.E.P.M Odilon Roriz, U.E.P.M Padre Feliciano, U.E.P.M. Professora Cleide Campos, U.E.P.M Sossego da Mamãe e U.E.P.M Uni Duni Tê.

As categorias de desempenho do SAEGO Alfa (2021) expressam os diferentes níveis de proficiência dos estudantes em leitura e escrita, avaliados no 2º ano do Ensino Fundamental. Elas permitem identificar o grau de domínio das habilidades de alfabetização e orientar as políticas pedagógicas da rede:

Abaixo do Básico: representa os alunos que ainda não desenvolveram as habilidades fundamentais de leitura e escrita, apresentando dificuldades em reconhecer palavras, compreender pequenos textos e escrever de forma autônoma. Esse nível indica necessidade de intervenção pedagógica imediata (Goiás, 2022).

Básico: inclui estudantes que já dominam parcialmente as competências esperadas, conseguindo ler palavras e frases simples, mas ainda com limitações na fluência e na compreensão de textos. Exige acompanhamento e reforço para consolidar a alfabetização.

Proficiente: abrange os alunos que atingiram plenamente os objetivos de aprendizagem previstos para a etapa, demonstrando fluência leitora, compreensão textual e capacidade de produzir pequenos textos coerentes. É o nível considerado adequado para a idade e o ano escolar (Goiás, 2022).

Avançado: refere-se aos estudantes que superaram as expectativas de desempenho, apresentando leitura fluente, interpretação de textos mais complexos e domínio consistente do sistema de escrita, indicando aprendizagem acima do esperado para o 2º ano (Goiás, 2022).

Segundo Bardin (2011, p. 48), a análise de dados “procura descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Assim, a metodologia privilegiou a leitura interpretativa dos resultados, buscando compreender tendências de avanço, estagnação ou retrocesso.

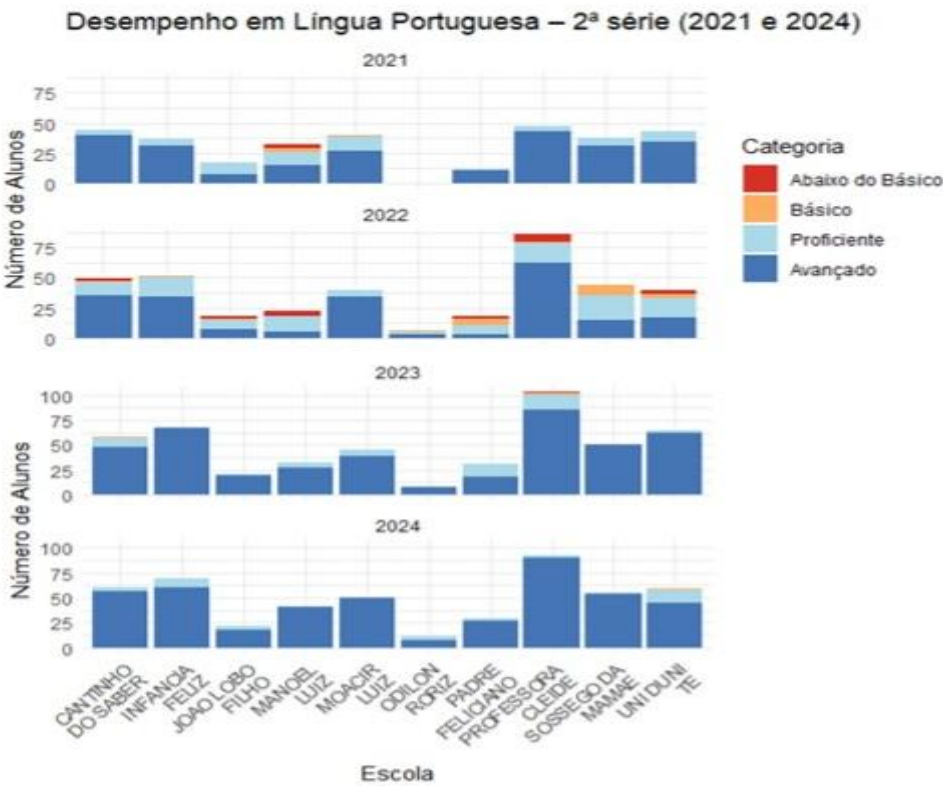
O objetivo principal do Programa é elevar o número de alunos nos níveis “AD” e “AV”, ou seja, alfabetizados com proficiência adequada ou avançada. Quando há alta concentração em “AB” e “B”, significa fragilidade na aprendizagem e necessidade de reforço ou replanejamento pedagógico.

A classificação por níveis de desempenho, foi adotada oficialmente em Goiás em 2011, quando o Estado criou o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), inspirado nos modelos nacionais do SAEB e da Provinha Brasil. Entretanto, a versão “SAEGO Alfa”, voltada especificamente à alfabetização (2º ano do Ensino Fundamental), foi

implementada em 2021, no contexto da criação do Programa AlfaMais Goiás, conforme Decreto Estadual n.9.841/2021 (Goiás, SAEGO, 2022).

3.5 Discussão e Resultados – 2º Ano do Ensino Fundamental

Gráfico 2 – Desempenho do SAEGO Alfa (2º ano) em Língua Portuguesa nas 10 escolas municipais de Inhumas/GO (2021-2024)



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Goiás – SEDUC/GO. Plataforma CAED Digital – Avaliação e Monitoramento (2024). Dados oficiais do Governo de Goiás. Elaboração própria (2025).

O gráfico de desempenho do SAEGO Alfa evidencia a progressiva melhoria nos índices de alfabetização das escolas municipais de Inhumas entre os anos de 2021 e 2024, indicando um avanço consistente na consolidação da alfabetização na idade certa. A análise dos dados revela uma trajetória de evolução sustentada, marcada pela redução das categorias “Abaixo do Básico” e “Básico” e pela ampliação expressiva das faixas “Proficiente ou adequado” e “Avançado”, estas últimas reunidas na classificação AV+AD (Avançado + Adequado), utilizada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) como indicador de alfabetização plena.

Em 2021, nos deparamos com um cenário de reconstrução pós pandemia diante da heterogeneidade significativa entre as escolas. Algumas instituições, como Cantinho do Saber e Infância Feliz, já apresentavam desempenho acima da média estadual, com mais de 70% dos estudantes nas faixas Proficiente e Avançado.

Contudo, outras escolas, como Manoel Luiz da Silva Brandão e Padre Feliciano, concentravam maior número de alunos nas categorias iniciais, mesmo porque são escolas de periferia. Esse cenário reflete as dificuldades impostas pelo contexto pós-pandemia de Covid-19, período em que os sistemas de ensino enfrentavam defasagens de aprendizagem e desigualdade de acesso às práticas de leitura e escrita. Conforme aponta Soares (2020), o ensino remoto acentuou as disparidades entre alunos, especialmente nos anos iniciais da alfabetização, “quando a mediação presencial do professor é insubstituível no processo de aquisição da linguagem escrita”.

Em 2022, há uma retomada e o fortalecimento pedagógico, um movimento visível e um aumento nas categorias Proficiente e Avançado. A maioria das escolas ultrapassa 70% de alunos alfabetizados segundo os critérios do SAEGO Alfa. Esse avanço coincide com a consolidação das formações continuadas do Programa AlfaMais Goiás (2021), que intensificaram o acompanhamento técnico das escolas e o uso de instrumentos avaliativos (Goiás, 2022). Como defende Gatti (2007), políticas de formação continuada efetivas são aquelas “que se desenvolvem em diálogo com a prática e que reconhecem o professor como produtor de saberes sobre sua ação pedagógica”. Assim, 2022 se configura como um ano de reorganização das práticas docentes e retomada dos níveis de aprendizagem.

Em 2023, houve a consolidação dos resultados e universalização da alfabetização, representando o ponto de virada mais expressivo na série histórica analisada. Os dados indicam universalização quase completa da alfabetização nas dez escolas municipais, com índices de 98% a 100% em AV+AD (Avançado + Adequado). A presença de alunos nas categorias Abaixo do Básico e Básico é praticamente nula.

Esses avanços refletem o amadurecimento do Programa AlfaMais Goiás (2021), com impacto direto sobre a prática docente. O uso de avaliações diagnósticas contínuas, o reforço à leitura e o trabalho colaborativo entre professores e coordenadores pedagógicos contribuíram para esse resultado.

E por fim, 2024 que é a manutenção do alto desempenho e de novos desafios, com todas as escolas mantendo percentuais acima de 95% em AV+AD. A consolidação dos resultados

demonstra que as estratégias pedagógicas implementadas se tornaram práticas estruturantes do processo de alfabetização municipal.

Nesse contexto, um dos limites centrais do AlfaMais (2021) refere-se à descontinuidade dos efeitos ao longo da trajetória escolar. Embora os resultados do 2º ano apontem progressos, tais avanços nem sempre se mantêm até o 5º ano, o que fragiliza a sustentabilidade da política.

Vieira, Teixeira e Assis (2024, p. 5) destacam que “os processos avaliativos restringem a qualidade educacional a um único panorama, o desempenho estudantil, e induzem a criação de um quase-mercado educacional”. Isso evidencia que, ao focar excessivamente em indicadores quantitativos, corre-se o risco de reduzir a alfabetização a números e *rankings*, desconsiderando sua dimensão social e emancipatória.

Outro desafio está na conciliação entre responsabilização por resultados e práticas pedagógicas críticas. Ao priorizar índices, o AlfaMais (2021) distancia-se da concepção freiriana de alfabetização como prática dialógica e emancipadora. Embora o programa contribua para a organização do processo avaliativo e para a ampliação do acompanhamento escolar, sua permanência e eficácia dependerão da capacidade de articular quantitativo e qualitativo, que limita a alfabetização a metas e desempenhos.

Uma comunidade letrada deve ser compreendida como política de transformação regional, pois possibilita que sujeitos se tornem críticos e ativos no desenvolvimento local. Essa compreensão permite afirmar que os avanços registrados em Inhumas são fruto não apenas da adoção de métodos ou materiais, mas de uma mudança cultural no modo como professores se percebem e atuam no processo de alfabetização, mesmo diante das dificuldades citadas acima.

3.6 Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que a alfabetização, enquanto direito fundamental, se consolidou como eixo estruturante das políticas públicas educacionais brasileiras após a promulgação da LDB n. 9.394/1996. Desde então, programas nacionais como o Alfabetização Solidária (1997), o Brasil Alfabetizado (2003), o PNAIC (2012), a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e o Tempo de Aprender (2020) expressaram os esforços do Estado em garantir a alfabetização na idade certa. Contudo, a marca da descontinuidade e a ausência de um projeto educacional de longo prazo dificultaram a consolidação de resultados sustentáveis, comprometendo o impacto dessas políticas no território nacional.

No contexto goiano, observou-se que iniciativas estaduais buscaram responder a tais desafios, culminando na criação do Programa AlfaMais Goiás em 2021. Essa política, concebida em regime de colaboração com os municípios, aliou formação continuada de professores, avaliação censitária por meio do SAEGO Alfa (2022) e incentivo pedagógico via Prêmio Leia, configurando-se como uma estratégia inovadora e com resultados já visíveis em curto prazo.

A análise dos dados do SAEGO Alfa em Inhumas, no período de 2021 a 2024, expõe que o 2º ano do Ensino Fundamental, revelou progressos expressivos, confirmando a eficácia do AlfaMais (2021) no fortalecimento da alfabetização na idade certa. Como assinala Soares (2004, p. 17), “a alfabetização é a base da vida escolar, condição para que o aluno avance nos níveis de escolarização subsequentes e tenha acesso aos bens culturais e científicos produzidos socialmente”. Dessa forma, garantir a alfabetização inicial representa não apenas um indicador de qualidade educacional, mas a chave para todo o percurso formativo do estudante.

Por fim, é necessário destacar que a efetividade do AlfaMais (2021) e de qualquer política educacional depende da formação e valorização docente. Gatti (2010, p. 1369) enfatiza que “a formação continuada deve se constituir em espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilitando que o professor compreenda melhor as necessidades de seus alunos e reelabore suas estratégias de ensino”. Complementarmente, Tardif (2014, p. 35) lembra que “o saber docente não se reduz a um acervo de técnicas, mas é um saber plural, construído no cotidiano, em interação com a experiência e a formação”. Nesse sentido, os avanços observados em Inhumas só foram possíveis porque os professores, sujeitos centrais da política, reelaboraram práticas e construíram novas formas de ensinar e aprender.

Conclui-se, assim, que a alfabetização, quando compreendida como política de Estado, constitui fator determinante para o desenvolvimento regional. O caso de Inhumas demonstra que investir na alfabetização das crianças significa investir em capital humano, na redução das desigualdades e na construção de um futuro social e economicamente mais justo.

Dessa forma, é possível compreender que a trajetória das políticas de alfabetização após a LDB (lei n.9.394/1996) demonstra um percurso repleto de avanços e retrocessos, além de proporcionar aprendizados nas instituições. A iniciativa de Goiás, com o programa AlfaMais (2021), simboliza um esforço em manter a continuidade e adaptar-se ao contexto, reconhecendo a importância do professor e do processo avaliativo para direcionar as práticas educativas.

Contudo, persistem desafios ligados à valorização dos educadores, à diminuição das desigualdades no campo da educação e à garantia de que todos os alunos tenham acesso a uma alfabetização completa. As projeções para o futuro indicam a urgência de políticas públicas mais

consistentes, fundamentadas em práticas de formação docente que sejam contínuas e adaptadas ao contexto, em sistemas de avaliação diagnóstica focados na aprendizagem, e em iniciativas intersetoriais que vejam a alfabetização como um componente de um projeto mais abrangente de desenvolvimento humano e regional.

3.7 Referências:

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Conselho Consultivo das Universidades parceiras.** Revista Científica: Princípios Orientadores para a Elaboração da Proposta Político Pedagógica, Brasília, 1999.

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Relatório Institucional.** Brasília, DF: Fundação Alfabetização Solidária, 1997. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>. Acesso em: 27 out. 2025.

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

BARROS, Ricardo Paes de; AZEVEDO, João Pedro; HENRIQUES, Ricardo (org.). **Brasil Alfabetizado: caminhos da avaliação.** Brasília: IPEA; SECAD/MEC; UNESCO, 2006.

BONFIM BARROS, Elânia. **Evasão escolar na modalidade EJA.** Revista Científica FESA, v. X, n. Y, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores** – Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Decreto Nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. **Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania e dá outras providências.**

Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 175, seção 1, p. 2, 9 set. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pna>. Acesso em: 6 set. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Recomeço: Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2001. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/acoes-e-programas/tempo-de-aprender>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996: uma leitura crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas públicas de educação e a LDB/1996. Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 2, p. 185-196, 2010.

CARDOSO, Ruth. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete A. **A Avaliação da educação básica: debates e tensões**. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada de professores no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 7-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qz7jrqq7mBMGN6MGfNsk9h/>. Acesso em: 6 set. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 55.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa AlfaMais Goiás**. Goiânia: Seduc, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br/programa-alfamais-goias>. Acesso em: 21 set. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Prêmio Leia: Ler, Incentivar e Avançar**. Goiânia: Seduc, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br>. Acesso em: 21 set. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO**. Goiânia: Seduc, 2022. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/>. Acesso em: 6 set. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa AlfaMais Goiás: Aprendizagem na Idade Certa**. Goiânia: SEDUC-GO, 2021. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/alfamais>. Acesso em: 27 out. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Relatório Executivo – **SAEGO Alfa 2022: Resultados de Língua Portuguesa e Matemática**. Goiânia: SEDUC-GO / CAEd–UFJF, 2022. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/go/colecoes/2022/SAEGO%202022%20-%20RE%20ALFA%20-%20WEB.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados: Inhumas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/inhumas>. Acesso em: 22 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças**. Brasília: Inep/MEC, 2023.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de alfabetismo funcional – INAF: principais resultados**. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/inaf/>. Acesso em: 21 set. 2025.

IPEA. ODS 4 – **Educação de Qualidade**. Brasília: IPEA, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: 27 out. 2025.

NAÇÕES UNIDAS – Brasil. Sustainable Development Goal 4: **Educação de qualidade**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 27 out. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções, contradições e desafios**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 35, n. 95, p. 181-204, maio/ago. 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa : EDUCA – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

4 TERCEIRO ARTIGO – FORMAÇÃO CONTINUADA E EFICÁCIA DA ALFABETIZAÇÃO: EVIDÊNCIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE INHUMAS/GO NO CONTEXTO DO SAEGO/ALFA - INDICADORES

Ádila Daiana dos Santos¹⁶

Edna Maria de Jesus¹⁷

RESUMO

Este artigo visa examinar as contribuições promovidas pelo Programa AlfaMais para a efetividade das práticas de alfabetização em Língua Portuguesa nas escolas municipais de Inhumas/GO. A pesquisa foca nos professores de 2º ano do Ensino Fundamental, além de diretores e coordenadores pedagógicos, atuantes em dez instituições que participam das avaliações externas do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). O estudo utiliza uma abordagem mista, aplicando um questionário estruturado por meio do *Google Forms*, com 14 questões que exploram a experiência de 22 docentes alfabetizadores, 10 coordenadores pedagógicos e 10 gestores escolares, a importância percebida das formações, o impacto nas atividades pedagógicas, a utilização de metodologias diversas, a contribuição para a alfabetização adequada na idade certa e os desafios encontrados no ambiente escolar. A análise tem o intuito de compreender como a formação continuada afeta ou contribui para o planejamento, as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem, especialmente em relação às avaliações em larga escala. Os achados permitem reflexões sobre os pontos fortes e as limitações do programa, destacando o papel fundamental do professor no processo de alfabetização e indicando possíveis melhorias nas políticas públicas educacionais. Os dados obtidos por meio do questionário exploratório sugeriram que 51,3% dos participantes possuem mais de 20 anos de experiência na educação, e 41% atuam diretamente na alfabetização, indicando predominância de profissionais experientes no grupo respondente. Entre eles, 59% participaram de todas as formações do programa, e 94% avaliaram como relevante, embora essa percepção não garanta, por si só, impacto efetivo na prática pedagógica. Quanto ao planejamento, 84% afirmam que as formações contribuem frequentemente ou sempre, enquanto 61,5% consideram frequentemente ou sempre, enquanto 61,5% consideram que elas auxiliam claramente na alfabetização na idade certa, e 30% apenas de forma limitada, revelando divergências na efetividade percebida. Sobre a aplicação das metodologias do programa, 64% dizem utilizá-las de maneira significativa e 25% parcialmente, e 66,7% acreditam que a formação influencia positivamente os resultados, embora tais avaliações dependem de autoatribuição e não de indicadores independentes.

¹⁶ Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves de Faria - UNIALFA (2025). Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Neuropedagogia Aplicada à Educação pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC (2013). Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (2010). Graduação em Pedagogia pela UEG Campus Inhumas (2004). Professora efetiva da rede Estadual de ensino do Estado de Goiás desde 2007 e Municipal de Inhumas Goiás, desde 2002. E-mail: adilapraxedes7@gmail.com; <https://lattes.cnpq.br/2725702574596397>.

¹⁷ Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Coordenadora Pedagógica e Professora do Instituto Aphonsiano de Ensino Superior (IAESup); Professora do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional e do curso de Pedagogia do Centro Universitário Alves de Faria – UNIALFA; Professora da Associação Pestalozzi – Unidade Pró-Labor da Seduc-GO. E-mail: ednamariajesus20@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Programa AlfaMais. Formação Continuada. SAEGO Alfa. Inhumas/GO.

ABSTRACT

This article aims to examine the contributions promoted by the AlfaMais Program for the effectiveness of Portuguese language literacy practices in municipal schools in Inhumas/GO. The research focuses on teachers of 2nd year of Elementary School, as well as pedagogical directors and coordinators, working in ten institutions that participate in the external evaluations of the Educational Evaluation System of the State of Goiás (SAEGO). The study uses a mixed approach, applying a structured questionnaire through Google Forms, with 14 questions that explore the experience of 22 literacy teachers, 10 pedagogical coordinators and 10 school managers, the impact on pedagogical activities, the use of innovative methodologies, the contribution to appropriate literacy at the right age and the challenges encountered in the school environment. The analysis aims to understand how continuing education affects or contributes to planning, pedagogical practices and learning outcomes, especially in relation to large-scale evaluations. The findings allow reflections on the strengths and limitations of the program, highlighting the fundamental role of the teacher in the literacy process and indicating possible improvements in public educational policies. The data obtained through the questionnaire carried out by google forms indicated improvement in reading fluency, diversification of methodologies and greater articulation between theory and practice, confirming the contribution of continuing education as a tool for professional strengthening.

Keywords: Public Policies. AlfaMais Program. Continuing Education. SAEGO Alfa. Inhumas/GO.

4.1 Introdução

Este artigo, “Formação Continuada e Eficácia da Alfabetização: Evidências das escolas municipais de Inhumas/GO no contexto do SAEGO Alfa/Indicadores”, buscou compreender como ocorreu a profissionalidade docente, como se constrói na intersecção entre formação acadêmica, condições de trabalho e saberes produzidos na experiência, ou /seja, aqueles conhecimentos situados que emergem do cotidiano da sala de aula, das interações com alunos e pares, e dos dispositivos de avaliação e acompanhamento pedagógico. Na literatura, tais saberes são reconhecidos como parte constitutiva da competência profissional, não meros “adendos” práticos, mas matérias-primas do julgamento pedagógico e da inovação metodológica. Tardif (2002) defende que os saberes docentes experienciais emergem da prática cotidiana e das condições concretas da profissão, e não são simples complementos da formação formal, mas núcleos constitutivos do julgamento pedagógico.

Nesse horizonte, a formação continuada de qualidade funciona como mediação entre referências científicas e problemas reais de ensino, convertendo resultados de avaliação externa em alvos instrucionais claros e em rotinas de acompanhamento de aprendizagem (SAEGO, 2023).

Para o 2º ano do Ensino Fundamental, a fluência leitora e a habilidade de ler de forma precisa, com velocidade e expressividade, é uma preocupação constante da escola, dos governos e da sociedade em geral. A evolução das crianças na área da leitura está interligada à qualidade do ensino a que estão sujeitas e pelas estratégias utilizadas pelos docentes.

O ato de ler decorre de práticas frequentes, acompanhadas por registros e devolutivas pedagógicas e que se faz necessário estar presente na rotina diária da sala de aula (Sorares, 2016).

Nas últimas décadas, as políticas públicas de alfabetização no Brasil têm buscado consolidar uma abordagem que garanta efetividade e equidade no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. Nesse contexto o Programa AlfaMais assume papel importante como estratégia para que esses objetivos sejam atingidos com crianças de 2º ano do Ensino Fundamental (Goiás, 2021).

A relevância desta pesquisa decorre da necessidade de compreender como as práticas pedagógicas e as metodologias adotadas pelos professores alfabetizadores são impactadas pelas ações de formação continuada promovidas pelo Programa AlfaMais Goiás (2021). De acordo com Gatti (2007, p.123), “a formação continuada precisa estar vinculada ao trabalho cotidiano do professor, em um processo permanente de reflexão sobre a prática, pois é na experiência que se constrói a competência docente”. Assim, ao investigar a eficácia da alfabetização, este estudo procura identificar de que modo o investimento na formação docente repercute na melhoria dos resultados das escolas municipais nas avaliações externas, como o SAEGO Alfa, e no fortalecimento da aprendizagem significativa.

A pesquisa adota uma abordagem mista: quantitativa, qualitativa, com revisão bibliográfica, fundamentada na concepção de que a realidade educacional é um fenômeno complexo e multifacetado. Segundo Minayo (2014, p.57) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações e das intenções, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Com base nesse princípio, foi realizada a pesquisa de campo envolvendo as dez escolas municipais de Inhumas-GO que possuem turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e consequentemente realizam prova SAEGO Alfa. O instrumento de coleta de dados consistiu em

um questionário estruturado no *Google Forms*, direcionado a 22 professores alfabetizadores, 10 coordenadores pedagógicos e 10 gestores escolares, a fim de identificar suas percepções.

O artigo está dividido em quatro seções principais, sendo que a primeira seção apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, descrevendo o campo empírico, os participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados. A segunda seção aborda os fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização e do letramento, explorando as relações e tensões entre formação docente e desempenho escolar no contexto municipal. A terceira seção analisa o AlfaMais no contexto do SAEGO Alfa, discutindo os resultados obtidos pelas escolas municipais de Inhumas à luz das percepções docentes e finaliza com os resultados e discussões.

Os resultados indicam que as formações do Programa AlfaMais (2021) são percebidas pelos profissionais de Inhumas como relevantes e potencialmente úteis, mas essa percepção não pode ser confundida com eficácia comprovada. A aprovação majoritária expressa que o questionário revela mais consenso sobre a importância das formações do que evidências objetivas de mudanças estruturais no processo de alfabetização. Além disso, as pressões por desempenho e o foco excessivo nos indicadores podem limitar a autonomia docente e reduzir a formação continuada a um instrumento de responsabilização. Desse modo, ainda que o AlfaMais apresente potencial para fortalecer práticas pedagógicas e apoiar o desenvolvimento regional, seus efeitos permanecem condicionados à capacidade do sistema educacional de integrar formação, políticas públicas e realidade escolar, evitando que avanços aparentes se restrinjam a indicadores numéricos ou percepções subjetivas dos participantes.

4.2 Metodologia

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e analítico, voltada à compreensão das percepções docentes sobre a formação continuada promovida pelo Programa AlfaMais Goiás e suas repercussões nas práticas de alfabetização no município de Inhumas/GO. O estudo buscou compreender a importância da alfabetização e do letramento no âmbito municipal; analisar as 14 respostas do questionário das professoras alfabetizadoras; levantar questionamentos sobre as pressões exercidas, pelas provas externas e a necessidade de sempre melhorar os números do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica); verificar de que forma a formação continuada contribui para a melhoria das práticas metodológicas de ensino.

Segundo Minayo (2010, p.21), a pesquisa qualitativa se distingue por valorizar o sentido das práticas sociais e o ponto de vista dos sujeitos:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é compreendido como parte da realidade social e requer uma abordagem que privilegie a compreensão e a interpretação mais do que a mensuração dos dados.

Essa perspectiva metodológica se mostra coerente com o objeto deste estudo, uma vez que compreender as percepções dos professores alfabetizadores acerca da formação continuada requer interpretar suas falas e experiências dentro do contexto educacional no qual estão inseridos. A opção por essa abordagem, portanto, não busca estabelecer generalizações, mas aprofundar a compreensão de um fenômeno educacional situado na formação docente e suas relações com as práticas de alfabetização em Inhumas-GO.

Para o tratamento e análise dos dados, que serão apresentados a seguir, adotou-se o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), que orienta a sistematização e interpretação das respostas coletadas a partir de categorias temáticas, explorando o material e tratamento dos resultados, permitindo ao pesquisador identificar regularidades e significados presentes nos discursos,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, visando à interpretação dos significados e à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens (Bardin, 2011, p.44).

A adoção dessa metodologia possibilitou compreender as narrativas docentes não como relatos isolados, mas como expressões de sentidos coletivos, reveladores de concepções, expectativas e desafios vivenciados no cotidiano escolar.

De forma complementar, esta pesquisa reconhece que os estudos sobre formação docente exigem uma leitura crítica das condições históricas e institucionais nas quais o trabalho do professor é produzido. Gatti (2007, p. 118) enfatiza que:

As políticas de formação de professores não podem ser analisadas fora do contexto social e institucional em que se inserem. É preciso considerar as condições objetivas do trabalho docente, a cultura profissional e o significado que os professores atribuem à sua prática, pois é nesse espaço que se constroem ou se inviabilizam as mudanças educacionais (Gatti, 2007, p.118).

Assim, o delineamento da pesquisa foi construído de modo a respeitar a complexidade do campo educacional e a reconhecer os professores como sujeitos de saber e de ação, e não somente executores de políticas. Essa concepção converge com a análise crítica de Brzezinski (2014, p. 69), para quem:

A profissionalização docente só se efetiva quando o professor é reconhecido como protagonista do processo educativo, participando das decisões que envolvem o

planejamento, a formação e a avaliação. O distanciamento entre quem formula e quem executa as políticas gera fragilidade e descontinuidade nas ações formativas” (Brzezinski, 2014, p.69).

O campo empírico desta pesquisa compreende dez escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Inhumas/GO, especialmente aquelas que ofertam turmas de 2º ano, etapas diretamente envolvidas com a implementação do Programa AlfaMais Goiás e com as avaliações do SAEGO Alfa.

O município, localizado na Região Metropolitana de Goiânia, possui significativa relevância regional por sua economia diversificada e por sua rede pública de ensino em expansão.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), Inhumas conta com cerca de 54 mil habitantes e apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,739, considerado alto. Na área educacional, a Secretaria Municipal de Educação administra uma rede composta por 10 escolas urbanas de Ensino Fundamental e centros de Educação Infantil, com uma média de 300 docentes e aproximadamente 5 mil estudantes matriculados.

Essa estrutura reforça o papel do município como responsável direto pela alfabetização das crianças na idade certa, em consonância com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e pelas diretrizes estaduais de alfabetização.

A escolha de Inhumas como campo da pesquisa se justifica pelo fato de o município ter aderido ao Programa AlfaMais Goiás desde sua fase inicial, em 2021, desenvolvendo formações continuadas para professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

Conforme destaca Gatti (2013, p. 57), compreender a formação docente requer situá-la no território em que se realiza, pois, “as políticas de formação, para serem efetivas, precisam estar enraizadas nas condições concretas do trabalho docente e articuladas às realidades locais das escolas e dos sistemas de ensino”. Nesse sentido, a análise do campo de pesquisa em Inhumas permite observar o entrelaçamento entre políticas globais e práticas locais, mostrando como as iniciativas estaduais ganham materialidade nas redes municipais (Goiás, 2023).

Além disso, as condições estruturais e socioeconômicas das escolas exercem influência direta sobre os processos de ensino e aprendizagem. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), o município apresenta índices de desempenho que oscilam entre avanços e desafios, especialmente nas avaliações de alfabetização. Esses dados reforçam a importância de se adotar uma perspectiva metodológica que vá além da leitura numérica dos resultados, incorporando a voz dos sujeitos que atuam diretamente nas salas de aula. Brzezinski (2014, p. 75) argumenta que:

A compreensão da realidade escolar não se dá por meio de indicadores isolados, mas pelo mergulho nas práticas cotidianas, nas relações pedagógicas e nas experiências formativas que constroem o fazer docente. É nesse espaço concreto que se revelam as tensões e as possibilidades de transformação. (Brzezinski, 2014, p.75).

Dessa forma, o campo empírico escolhido, as escolas municipais de Inhumas, representa um microcosmo das políticas educacionais implementadas em Goiás, possibilitando compreender como a formação continuada e a avaliação se manifestam nas práticas concretas de alfabetização.

As escolas analisadas constituem espaços privilegiados de observação do impacto do Programa AlfaMais (2021), tanto no desenvolvimento profissional dos professores quanto nas dinâmicas institucionais de ensino, aprendizagem e gestão pedagógica.

Houve autorização da Secretaria Municipal de Inhumas, apoiada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para o desenvolvimento da pesquisa na rede Municipal de Ensino de Inhumas.

A decisão pelo uso do questionário está fundamentada na compreensão de que esse instrumento possibilita reunir informações sobre opiniões, percepções e atitudes de um grupo social, permitindo identificar tendências e interpretações relevantes. Conforme destaca Gil (2008, p. 121):

O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. É um instrumento de coleta de dados que visa obter informações diretamente da população pesquisada. (Gil, 2008, p.121).

Essa metodologia permitiu que os professores expressassem suas percepções sem a interferência do pesquisador, o que favoreceu a espontaneidade das respostas e a confiabilidade dos dados. O formulário foi encaminhado de forma digital aos docentes dos 2º anos do Ensino Fundamental das escolas municipais de Inhumas, aos coordenadores pedagógicos, aos gestores escolares, com a autorização da Secretaria Municipal de Educação por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja participação foi voluntária e anônima, preservando a imagem dos participantes.

Os dados coletados foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo, método proposto por Bardin (2011), o qual se mostrou adequado por possibilitar a identificação de categorias temáticas e de sentidos subjacentes às respostas. Segundo a autora:

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 42).

Desse modo, as respostas obtidas foram organizadas contemplando as principais dimensões da pesquisa: (a) percepções sobre a formação continuada, (b) impactos sobre a prática docente, e (c) desafios e contradições do programa no contexto municipal. Essa categorização emergiu do próprio corpus empírico e foi validada a partir do cruzamento com o referencial teórico construído ao longo do trabalho.

Minayo (2010, p. 24) reforça que a análise qualitativa requer a integração entre dados empíricos e teoria, afirmando que: “A relação entre teoria e dados é dialética. A teoria orienta o olhar do pesquisador, mas os dados também podem levar à reformulação teórica. O conhecimento científico se constrói nesse movimento entre a empiria e a reflexão teórica.”

Além da etapa de organização das respostas, o processo metodológico incluiu a leitura flutuante do material, a identificação de unidades de registro e a codificação dos trechos mais representativos, conforme as orientações de Bardin (2011). Esse procedimento garantiu rigor na análise, respeitando o princípio da transparência e da objetividade na interpretação qualitativa.

Lüdke e André (2013, p. 48) também reforçam que a validade da pesquisa qualitativa depende da clareza e da sistematização do processo analítico:

O pesquisador qualitativo precisa explicitar claramente as etapas percorridas, desde a coleta até a interpretação dos dados, para que o leitor possa acompanhar o caminho trilhado e reconhecer a coerência entre o referencial teórico e as conclusões apresentadas. (Ludke e André, 2013, p.48).

Com base nessas orientações, a análise dos questionários foi conduzida com atenção às contradições, recorrências e significados atribuídos pelos docentes às formações do AlfaMais (2021). Essa etapa possibilitou compreender como os professores percebem o impacto da formação continuada em sua prática, revelando dimensões que extrapolam os números e indicadores das avaliações externas.

Portanto, a utilização do questionário digital e da Análise de Conteúdo como instrumentos metodológicos constituiu um procedimento coerente com a abordagem qualitativa adotada, assegurando fidedignidade, ética e profundidade interpretativa à pesquisa. Os resultados dessa etapa são discutidos no tópico seguinte, que trata da análise e discussão dos dados, apresentando as interpretações resultantes do diálogo entre as vozes docentes, os referenciais teóricos e as evidências empíricas coletadas em campo.

4.3 Alfabetização e Letramento: Fundamentos Teóricos e Metodológicos no âmbito Municipal

Discutir alfabetização e letramento no âmbito municipal significa compreender que esses processos envolvem práticas sociais, culturais e políticas que atravessam a vida dos sujeitos. Conforme Soares (2003, p. 15), “alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética e ortográfica; letrar é ensinar as práticas sociais de leitura e de escrita”, de modo que ambos os processos se complementam e devem ocorrer de forma integrada na escola.

Ao planejar e executar suas ações pedagógicas, o professor alfabetizador, precisa considerar além da apropriação do código, a inserção do aluno em contextos significativos de uso da linguagem escrita. Nessa perspectiva, o município, enquanto instância gestora da educação básica, tem papel decisivo na efetivação de políticas públicas que garantam a alfabetização na idade certa e o fortalecimento das práticas de letramento.

Ferreiro (1999, p. 23), ao investigar o processo de construção da escrita, demonstra que a criança “não é um ser passivo diante do objeto de conhecimento, mas uma construtora ativa de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita”.

Essa compreensão revolucionou as práticas pedagógicas e reforçou a importância da formação docente voltada à observação, ao diagnóstico e à intervenção adequada às hipóteses de escrita de cada aluno. No contexto municipal, tais fundamentos teóricos orientam o planejamento das ações pedagógicas e a implementação de políticas de alfabetização que superem o enfoque mecânico e tecnicista, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

Assim, ao articular alfabetização e letramento sob uma perspectiva teórica consistente, o município consolida seu papel como espaço de mediação entre as políticas educacionais e a prática cotidiana da sala de aula. Esse alinhamento entre teoria e prática é o que assegura que a alfabetização ultrapasse a mera decodificação de palavras e se transforme em um instrumento de inclusão social, cidadania e desenvolvimento local.

O desempenho das escolas municipais de Inhumas nas avaliações de fluência e compreensão leitora reflete a materialização dos conceitos de alfabetização e letramento na prática pedagógica, demonstrando que o avanço dos indicadores educacionais demonstra uma consolidação de uma cultura formativa e colaborativa entre gestores, professores e comunidade escolar (Goiás, 2025).

O município de Inhumas, está entre as cidades que foram destaque na edição do Prêmio Leia 2025. No total, 300 escolas municipais foram premiadas pelo esforço da alfabetização na idade certa, assegurando escolaridade de qualidade às crianças. Cada escola destacada recebeu

80 mil reais pelo excelente desempenho na prova SAEGO Alfa, e as que não atingiram a meta, receberam 40 mil, cada um, para fomento e ampliação do trabalho (Goiás, 2024).

O contexto educacional contemporâneo tem revelado tensões entre a formação dos professores e as exigências impostas pelos sistemas de avaliação externa, os quais frequentemente reduzem a complexidade da aprendizagem a indicadores numéricos.

A discussão que se segue busca examinar relações e tensões entre formação e avaliação, investigando de que modo elas impactam as práticas alfabetizadoras e o desenvolvimento profissional dos educadores de Inhumas.

4.4 Relações e Tensões entre a Formação Docente e a Composição dos índices de Aprendizagem

A relação entre a formação docente e os índices de aprendizagem constitui um campo de tensões que atravessa as políticas públicas de educação básica no Brasil. Embora o discurso oficial vincule a formação continuada à melhoria dos resultados, na prática, observa-se que a atuação do professor tem sido fortemente condicionada pelas demandas das avaliações externas.

Em municípios como Inhumas, essa dinâmica se expressa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde o trabalho pedagógico sofre a influência direta das metas de desempenho definidas pelo SAEGO e pelo IDEB. Os professores, ao assumirem turmas de alfabetização, especialmente do 2º ano do Ensino Fundamental, sentem a pressão dos resultados esperados, o que muitas vezes interfere na autonomia didática e na liberdade de escolha metodológica.

Gatti (2007, p. 117) adverte que essa sobreposição de interesses quantitativos compromete o sentido formativo da profissão docente, afirmando que:

As políticas de formação, quando subordinadas a metas e indicadores, correm o risco de se reduzir a ações instrumentais, voltadas mais para atender exigências de resultados do que para promover o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade social da educação. (Gatti, 2007, p.117).

Essa observação revela o dilema vivido pelos educadores: ainda que as formações continuadas, como as promovidas pelo Programa AlfaMais Goiás, tenham a intenção de aprimorar as práticas pedagógicas, a lógica avaliativa frequentemente impõe um ritmo que fragiliza o potencial reflexivo e crítico da docência.

Do mesmo modo, Brzezinski (2014, p. 64) problematiza a maneira como as políticas de formação vêm sendo conduzidas, apontando que:

O processo formativo dos professores tem sido orientado por demandas externas, muitas vezes descoladas das necessidades reais da escola e do contexto sociocultural em que o

ensino ocorre, o que leva à reprodução de modelos prescritivos e à desvalorização do saber experiencial do educador. (Brzezinski, 2014, p.64).

A luz de Freitas, as avaliações externas e a responsabilização funcionam como mecanismos de regulação e controle do trabalho docente, reordenando finalidades e práticas pedagógicas (Freitas, 2014, p.1087).

Buscou-se a partir dos apontamentos das professoras alfabetizadoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras escolares, informações acerca das pressões sentidas pela escola em manter ou em sobrepor os números atingidos nas avaliações do SAEGO Alfa.

De acordo com as respondentes no questionário estruturado, pode-se elencar: que a formação fica condicionada ao resultado do SAEGO; as aulas são adaptadas para garantir o acerto das questões avaliativas; maior responsabilidade para quem atua no 2º ano do Ensino Fundamental; o SAEGO Alfa nem sempre reflete a vivência da sala de aula;

Relato P1: “A pressão por resultados ultrapassa a sala de aula. Todo ano é a mesma coisa: quando chega o período da prova do SAEGO Alfa, a cobrança aumenta. As formações e as orientações mudam de foco, tudo passa a girar em torno da nota. A gente sabe que é importante ter bons resultados, mas às vezes sinto que o aprendizado real das crianças fica em segundo plano. Eu me preocupo em formar leitores, mas a pressão é tanta que acabamos adaptando as aulas para garantir que eles acertem as questões. É uma mistura de orgulho e cansaço, porque sei que eles estão aprendendo, mas sinto que a escola virou um campo de metas.”

Relato P2: “Como professora alfabetizadora, eu sinto que a responsabilidade de toda a escola recai sobre a gente do 2º ano. Se a nota do SAEGO cai, o problema é nosso; se sobe, o mérito é coletivo. A gente se sente cobrada o tempo todo: pela coordenação, pela secretaria, pelos pais e até pelos próprios colegas. Às vezes isso gera ansiedade e medo de errar. É uma pressão silenciosa, mas constante, que faz a gente se perguntar se está ensinando para o desenvolvimento da criança ou apenas para a prova.”

Relato P3: “Eu acredito na importância de avaliar, mas o SAEGO Alfa nem sempre reflete o que vivemos na sala de aula. Tenho alunos que evoluem muito, mas não conseguem mostrar isso numa prova de múltipla escolha. Mesmo assim, a gente é cobrada por resultados numéricos. Isso desmotiva, porque o trabalho do professor é muito mais complexo do que um gráfico pode mostrar. As formações do AlfaMais ajudam, mas às vezes parecem distantes da nossa realidade, que é lidar com crianças com diferentes ritmos e histórias.”

Relato P4: “Ser professora do 2º ano é uma responsabilidade enorme. A gente carrega o peso de alfabetizar e ainda de representar o resultado do município nas avaliações. Eu amo o que faço, mas já me peguei

chorando de preocupação antes da prova. Quero que meus alunos aprendam de verdade, mas também sei que a escola depende do nosso desempenho. Essa pressão constante cansa, e nem sempre temos o apoio emocional necessário. Falta um olhar mais humano sobre quem ensina e sobre o que significa realmente alfabetizar.”

Essas constatações revelam que a pressão por resultados imediatos tem gerado um efeito colateral: a reprodução de práticas voltadas à obtenção de pontuações em detrimento do acompanhamento formativo do aluno. Esse quadro se torna ainda mais complexo quando a formação docente é tratada como variável isolada, desvinculada das condições estruturais e materiais de trabalho, das políticas salariais e da valorização profissional.

É importante reconhecer que as avaliações externas, quando compreendidas em sua função diagnóstica e pedagógica, podem contribuir para o planejamento e o replanejamento das práticas docentes. Soares (2020, p. 59) destaca que:

Avaliar não deve ser um ato de fiscalização, mas de compreensão. Quando bem utilizada, a avaliação permite ao professor identificar os avanços e as dificuldades do aluno, reorientando o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva emancipatória.

Essa leitura reafirma que os índices de aprendizagem podem ter papel formativo, desde que não se tornem o fim em si mesmos. Assim, mais do que negar a importância das avaliações, o desafio que se impõe aos municípios e às redes de ensino é reconfigurar sua utilização, garantindo que os resultados dialoguem com os processos formativos e contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e para a melhoria das práticas pedagógicas.

Portanto, compreender as relações e tensões entre formação docente e avaliação é reconhecer que a qualidade da educação não pode ser reduzida a percentuais ou *rankings*. É necessário ampliar o olhar, articulando os saberes da experiência com a análise crítica dos indicadores, de modo que a formação continuada, as políticas públicas e a avaliação deixem de ser esferas dissociadas e passem a constituir um movimento integrado de reflexão, ação e transformação do trabalho pedagógico.

As reflexões apresentadas até aqui evidenciam que a formação docente e os índices de aprendizagem estão interligados por relações complexas, marcadas por avanços, contradições e desafios. Nesse cenário, as avaliações externas assumem papel de destaque, tanto como instrumentos de diagnóstico quanto como mecanismos de regulação das práticas pedagógicas.

No contexto goiano, o Programa AlfaMais Goiás (2021), surge como uma política pública que se apoia diretamente nesses resultados para orientar suas ações de formação e acompanhamento das escolas. Assim, torna-se pertinente analisar de que modo o programa se articula com o SAEGO Alfa (2021), e outras avaliações, discutindo os resultados obtidos e os

efeitos que essas métricas produzem sobre o cotidiano escolar e sobre o trabalho docente. É esse o foco da próxima seção, dedicada a examinar o Programa AlfaMais (2021), e as avaliações externas no âmbito do município de Inhumas.

Em uma dessas dez unidades educacionais (base do estudo) uma coordenadora pedagógica (CP1) relatou a metodologia utilizada:

Relato da CP1: “Recomendamos uma rotina de 15 a 20 minutos diários dedicada à fluência, integrada ao trabalho com o texto e à compreensão e não como prática isolada. Utilizamos um conjunto de estratégias com sugestões operacionais utilizadas, por exemplo: Leitura modelo + leitura eco: o professor realiza leitura expressiva do texto-alvo, em seguida, a turma reproduz trechos curtos, atentando à prosódia (pausas, entonação);

Leitura coral e leitura em pares: alternar pequenos grupos por nível de proficiência para favorecer precisão e automaticamente de palavras frequentes. Roteiros CAEd/SEDUC orientam a usar textos breves e graduados, com listas de palavra e pseudo palavras, seguidas por um texto;

Leitura repetida cronometrada (1 minuto): três leituras do mesmo trecho em momentos diferentes da semana. A meta não é “correr”, mas reduzir autocorreções e hesitações, mantendo compreensão. Orientações e plataformas oficiais sobre fluência leitora incluindo Saego/Alfa prescrevem leituras repetidas, curtas, cronometradas e registradas, com devolutivas quinzenais, alinhando prática diária a metas de compreensão (caeeddigital.net).

Ensino diário de famílias silábicas, rimas e aliterações, integrando ditados curtos com feedback imediato e retomada no texto.

Lista de palavras e pseudo palavras para treino em sala e para casa com a família.

Textos variados e metodologias ativas: selecionar gêneros próximos da cultura local (bilhetes, convites, quadrinhas) e propor estratégias de compreensão (antecipação, inferência, sumarização) com materiais/dinâmicas ativas, como sugerem estudos nacionais sobre ensino de estratégias de leitura”.

A fala da entrevistada é muito rica porque articula práticas de fluência com compreensão e sentido pedagógico, evitando aquela visão reducionista de “fazer o aluno ler rápido para tirar nota em prova”.

Quando recomendado que ela tenha de 15 a 20 minutos diários dedicados à fluência integrada ao trabalho com o texto e à compreensão, está alinhada ao que a literatura aponta: fluência não é só velocidade, mas envolve prosódia, precisão e sentido. O alerta de que a leitura cronometrada “não é para correr” e sim para reduzir hesitações, autocorreções e manter a compreensão é um ponto muito positivo, pois afasta o risco de transformar a aula em mera “competição de palavras por minuto”.

Os exemplos de leitura modelo + leitura eco, leitura coral, leitura de pares e organização de grupos por nível de proficiência mostram uma concepção de ensino que reconhece que os alunos não aprendem no mesmo ritmo. Ao propor agrupamentos flexíveis e momentos de leitura compartilhada, a professora cria oportunidades de apoio entre pares, onde o aluno mais fluente ajuda o aluno que ainda está construindo essa habilidade. O uso de textos graduados, listas de palavras e pseudo palavras está em sintonia com abordagens que combinam consciência fonológica, decodificação e texto com sentido.

Alinhando às orientações oficiais, sem perder o olhar pedagógico: quando ela menciona que “orientações e plataformas oficiais incluindo SAEGO Alfa prescrevem leituras repetidas, curtas, cronometradas e registradas, com devolutivas quinzenais”, mostra que há uma tentativa de articular as exigências avaliativas (CAEd/ SEDUC, SAEGO Alfa) com uma rotina pedagógica diária. Isso tem um lado positivo, aproxima o cotidiano da sala das metas de aprendizagem, mas também abre espaço para uma leitura crítica: se o foco ficar só no que é medido, há o risco de estreitamento curricular. A fala dela, porém, tenta justamente evitar isso, ao insistir em compreensão, prosódia e sentido.

O destaque para o “ensino diário de famílias silábicas, rimas e aliterações”, com ditados curtos e feedback imediato, indica um trabalho sistemático de consciência fonológica e conhecimento do sistema de escrita, o que é fundamental nos primeiros anos. Ao mesmo tempo, ela menciona textos variados, gêneros da cultura local (bilhetes, convites, quadrinhas) e metodologias ativas, com estratégias de antecipação, inferência e sumarização. Isso impede que a “fluência de sílabas” e reforça a ideia de leitura como prática social, situada no contexto dos alunos.

Consequentemente existe a necessidade de que haja uma parceria com a família e ampliar o tempo de contato com a leitura. As listas de palavras e pseudopalavras “para treino em sala e para casa com a família” mostram uma tentativa de envolver os responsáveis no processo de alfabetização. Isso pode ser muito potente, desde que a escola também oriente a família para que o trabalho não seja punitivo ou baseado em comparações entre crianças, mas sim em apoio, encorajamento e valorização do esforço.

Quando a formação continuada mobiliza os saberes da experiência (planejamento colaborativo, observação entre pares, análise de evidências de aprendizagem) e os articula a metas claras de fluência e compreensão, a prática se refina e se estabiliza: professores ajustam a seleção de textos, modelam prosódia e monitoram avanços em WCPM (sigla em inglês para *Words Correct Per Minute*), traduzido como “palavras corretas por minuto” é um indicador de

fluência leitora amplamente utilizado em avaliações de leitura. Ele mede a quantidade de palavras lidas corretamente em um minuto e é considerado um parâmetro essencial para analisar a velocidade, precisão e prosódia da leitura oral. De acordo com Rasinski (2012), a fluência atua como um elo entre a decodificação e a compreensão, constituindo um componente fundamental do processo de alfabetização.

A compreensão dos indicadores de fluência leitora, como o WCPM, revela-se fundamental na prática docente voltada à alfabetização, especialmente quando se considera que a leitura é uma habilidade complexa que articula decodificação, ritmo e compreensão. Para Rasinski (2012, p. 517), “a fluência é a ponte entre a decodificação e a compreensão”, o que significa que um leitor fluente é capaz de ler com precisão, velocidade adequada e expressividade, alcançando uma leitura com sentido.

Desse modo, compreender a docência a partir dos saberes da experiência e do compromisso com a formação contínua implica reconhecer o professor como sujeito histórico, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e ressignificar suas ações pedagógicas à luz das necessidades de seus alunos e do contexto sociocultural em que atua.

4.5 O Programa AlfaMais e as Avaliações Externas: Reflexões sobre os Resultados e Práticas Pedagógicas

As avaliações externas consolidaram-se nas últimas décadas como um dos principais instrumentos de monitoramento das políticas públicas educacionais no Brasil. Programas como o AlfaMais Goiás (2021), ao articularem formação continuada, metas de alfabetização e resultados avaliativos, refletem essa tendência nacional de associar desempenho escolar a indicadores quantitativos. Contudo, a análise desse modelo requer cautela, pois a avaliação pode ser tanto uma ferramenta de diagnóstico e aprimoramento quanto um mecanismo de controle e responsabilização.

Segundo Luckesi (2011, p. 164), a avaliação deve ser compreendida como parte constitutiva do processo educativo e não como um fim em si mesma:

A avaliação é um ato amoroso no sentido mais pleno do termo, pois visa à promoção, ao crescimento, ao avanço. Quando a prática avaliativa é usada para classificar e excluir, ela deixa de cumprir sua função pedagógica e passa a ser instrumento de poder e controle, (Luckesi, 2011, p.164).

Essa reflexão permite situar criticamente o papel do SAEGO Alfa (2022), cuja função, em tese, é oferecer dados diagnósticos que subsidiem as ações do AlfaMais (2021). No entanto, observa-se que, na prática, pelos relatos trazidos até aqui, os resultados acabam sendo utilizados

também como parâmetro de desempenho institucional, o que gera tensão entre o propósito formativo e o caráter classificatório das avaliações.

Freitas (2014, p. 1091) adverte para esse risco ao analisar a política avaliativa brasileira, afirmando que:

Quando o foco da política educacional se desloca para os resultados em testes padronizados, há o empobrecimento do currículo e a perda de sentido do trabalho pedagógico. O professor passa a ensinar para o teste e não para a formação integral do aluno.” (Freitas, p.1091).

No contexto goiano, a Secretaria Estadual de Educação defende o AlfaMais (2021), como uma política que busca apoiar os municípios na alfabetização na idade certa, integrando formações docentes, acompanhamento pedagógico e avaliações. Entretanto, é necessário reconhecer que a dependência dos indicadores do SAEGO (2022), para definir o sucesso ou o fracasso do programa reduz a complexidade do processo educativo a números e percentuais.

Soares (2020, p. 41) reforça essa compreensão ao afirmar que:

Avaliar é um ato pedagógico. A avaliação deve servir à compreensão do processo de aprendizagem, e não à punição ou ao ranqueamento de escolas e professores. É por meio do uso formativo da avaliação que se torna possível transformar dados em ações pedagógicas significativas.

Nesse sentido, o desafio posto ao AlfaMais (2021) aos municípios participantes não é rejeitar as avaliações, mas redefinir o uso dos resultados, de modo que sirvam ao planejamento pedagógico e à melhoria da aprendizagem, e não apenas ao cumprimento de metas estatísticas. O equilíbrio entre avaliação, formação e autonomia docente é o que pode garantir que políticas como o AlfaMais (2021) se tornem de fato instrumentos de transformação educacional, e não apenas de mensuração de desempenho (Goiás, 2024).

Freitas (2014) alerta que, as políticas baseadas em desempenho são perigosas porque tendem a responsabilizar o professor individualmente pelos resultados, sem considerar as condições objetivas de trabalho, o contexto social e as desigualdades que atravessam o sistema educacional.

Em Inhumas, essa advertência é especialmente pertinente, pois, embora o município apresente avanços graduais nas taxas de alfabetização aferidas pelo SAEGO Alfa, não há indícios consistentes de que esses resultados estejam acompanhados de mudanças estruturais no processo formativo dos docentes.

Além disso, o discurso de valorização dos índices pode criar efeitos colaterais, como o ensino direcionado para o teste ou a priorização de conteúdos avaliados em detrimento de outros igualmente relevantes. Luckesi (2011, p. 173) adverte que:

A avaliação, quando descolada do processo de aprendizagem, torna-se mero instrumento de poder, produzindo exclusão e fragmentação do saber. Avaliar deve ser um ato de compreensão e de acolhimento, e não de punição.

Essa crítica reforça a necessidade de repensar o uso dos resultados do SAEGO Alfa (2021), em uma perspectiva pedagógica e não punitiva. Para que a avaliação exerça seu papel formativo, é imprescindível que os professores tenham acesso aos dados, tempo para analisá-los coletivamente e autonomia para reinterpretá-los em suas práticas e contextos. Isso implica compreender que os números, por si só, não explicam o fenômeno educativo: eles precisam ser lidos criticamente, articulados à realidade das escolas e acompanhados de políticas que assegurem condições reais de ensino e aprendizagem.

As análises teóricas até aqui desenvolvidas sustentam que as políticas públicas de alfabetização e formação docente só podem ser avaliadas de maneira consistente quando associadas ao cotidiano pedagógico e às percepções dos profissionais que nelas atuam. Com base nessa compreensão, a pesquisa empreendida nesta dissertação voltou-se à coleta e análise de dados empíricos sobre a formação continuada promovida pelo Programa AlfaMais(2021), no município de Inhumas/GO.

4.6 Resultados e Discussão

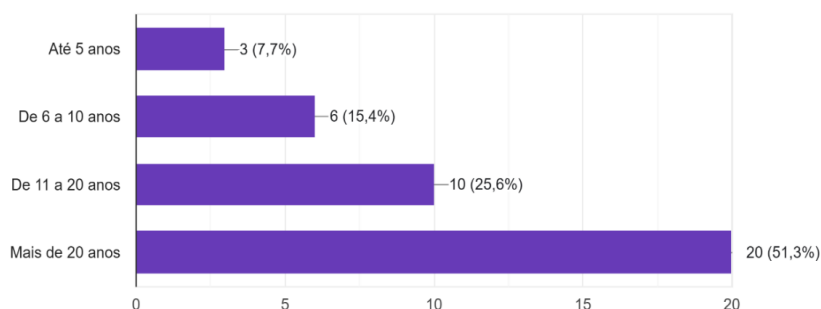
A presente seção apresenta a análise e discussão dos dados obtidos por meio do questionário aplicado aos 22 professores de 2º ano do Ensino Fundamental, a 10 coordenadores pedagógicos e a 10 diretores das escolas municipais de Inhumas (GO), participantes das formações oferecidas pelo Programa AlfaMais Goiás (2021).

Ressalta-se, que cada resultado é acompanhado de sua análise e discussão.

Gráfico 3 - TEMPO DE ATUAÇÃO

1. Há quanto tempo você atua na Educação?

39 respostas



Fonte: Construído pela autora

A maioria dos professores (51,3%) atua há mais de 20 anos na educação básica, demonstrando um perfil docente experiente e consolidado.

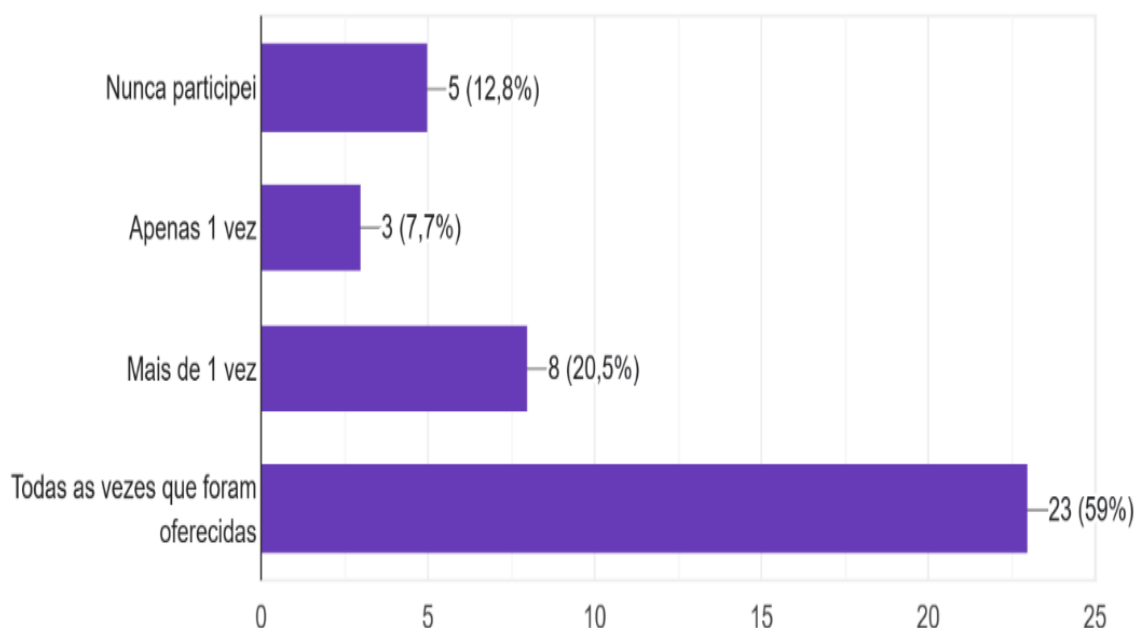
Segundo Tardif (2014), “os saberes docentes são formados na prática e pela prática”, o que evidencia que a experiência acumulada constitui um capital pedagógico fundamental para ressignificar as formações. Assim, o tempo de atuação reforça a maturidade profissional do grupo e sugere a necessidade de estratégias formativas que valorizem e articulem esses saberes adquiridos com as novas metodologias de alfabetização.

Os dados revelam que 41% dos respondentes atuam no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa distribuição é coerente com o público-alvo do Programa AlfaMais, (2021), que prioriza a alfabetização na idade certa, especialmente nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Gatti (2013) ressalta que “a formação continuada é mais efetiva quando dialoga com o cotidiano de atuação do professor e com as etapas que ele efetivamente ensina”, reforçando que o foco no 2º ano é adequado à realidade pedagógica do programa.

Gráfico 4 - PARTICIPAÇÃO NAS FORMAÇÕES DO ALFAMAIS

3. Há quanto tempo você participa das formações oferecidas pelo Programa AlfaMais?

39 respostas



Fonte: Construído pela autora

Mais da metade dos professores (59%) afirmou participar de todas as formações oferecidas pelo Programa AlfaMais. (2021), esse índice demonstra alta adesão e reconhecimento da importância do processo formativo. Uma vez que são dispensados de suas funções em sala de aula e possuem uma adaptação no calendário escolar reservada para este momento.

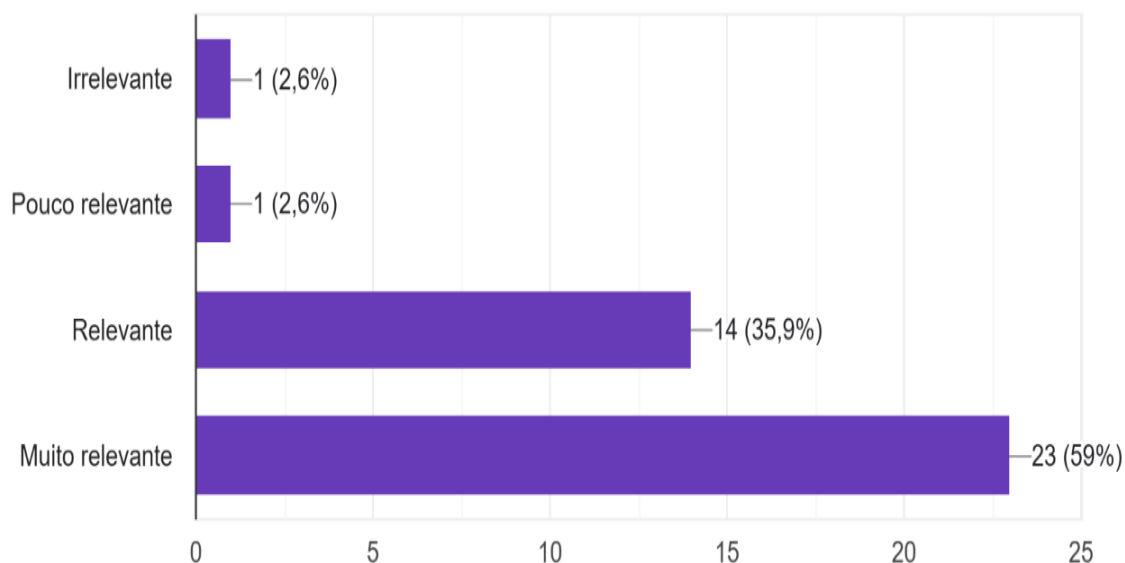
Contudo, a frequência não implica necessariamente apropriação pedagógica automática, pois, conforme Nóvoa (2009), “a formação deve ser entendida como um processo de construção contínua, no qual o professor é autor de seu próprio desenvolvimento profissional”.

A elevada participação reflete compromisso e engajamento das escolas e dos profissionais da educação, mas também desafia o poder público a garantir a continuidade e a qualidade das ações pedagógicas, em consonância com o que determina o artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade.

Gráfico 5 - RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

4. Como você avalia a relevância da formação continuada para o aprimoramento de sua prática docente e a construção da sua identidade profissional?

39 respostas



Fonte: Construído pela autora

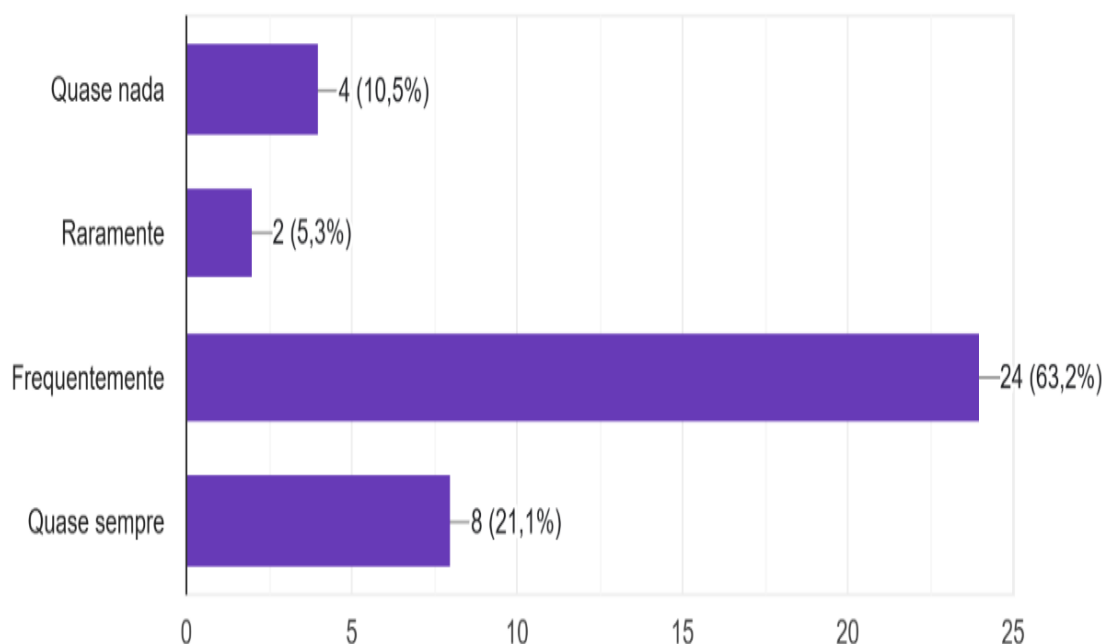
Os resultados mostram que 59% dos professores consideram a formação continuada do AlfaMais (2021) “muito relevante” para o aprimoramento da prática e para a construção da identidade docente. Esse dado reforça a percepção de que o programa é visto como instrumento de fortalecimento profissional, sobretudo pela possibilidade de troca entre pares e atualização de práticas alfabetizadoras.

Freire (1996) aponta que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, e é justamente essa perspectiva que torna a formação continuada significativa. Quando o professor reconhece a relevância da formação, ele valida seu papel como sujeito ativo no processo de mudança educacional.

Gráfico 6 -A FORMAÇÃO OFERECIDA PELO PROGRAMA CONTRIBUI PARA O PLANEJAMENTO DA SUA METODOLOGIA

5. A Formação Continuada oferecida pelo Programa AlfaMais contribui com o planejamento e com a adoção de novas metodologias em sala de aula?

38 respostas



Fonte: Construído pela autora

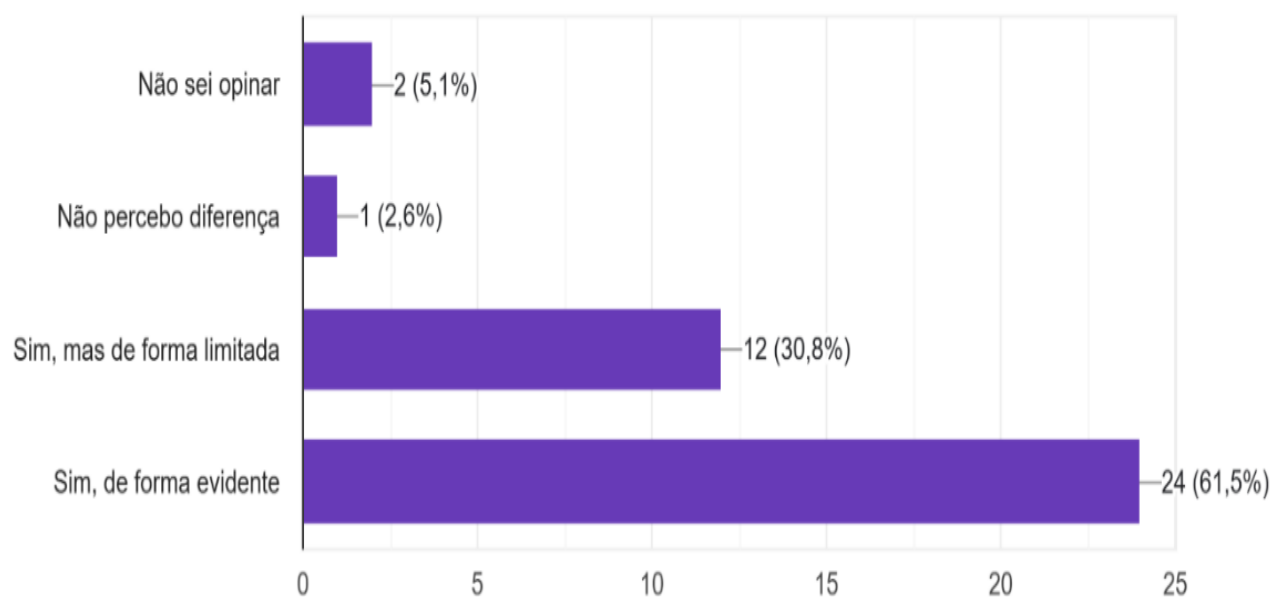
Cerca de 63,2%, somados a 21,1% que quase sempre aplicam frequentemente os conteúdos das formações em suas aulas. Essa informação sugere transferência de aprendizagem entre o espaço formativo e o cotidiano escolar. Entretanto, o dado também aponta que há espaço para aprimoramento, pois uma parcela menor ainda aplica apenas ocasionalmente.

Tardif (2014) ressalta que o conhecimento docente é prático e situado, emergindo da interação entre o professor e sua realidade escolar. Assim, a aplicação das formações depende de fatores como apoio institucional, planejamento coletivo e disponibilidade de tempo.

Gráfico 7 - CONTRIBUIÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

6. Na sua opinião, as formações estão contribuindo para que mais crianças sejam alfabetizadas na idade certa?

39 respostas



Fonte: Construído pela autora

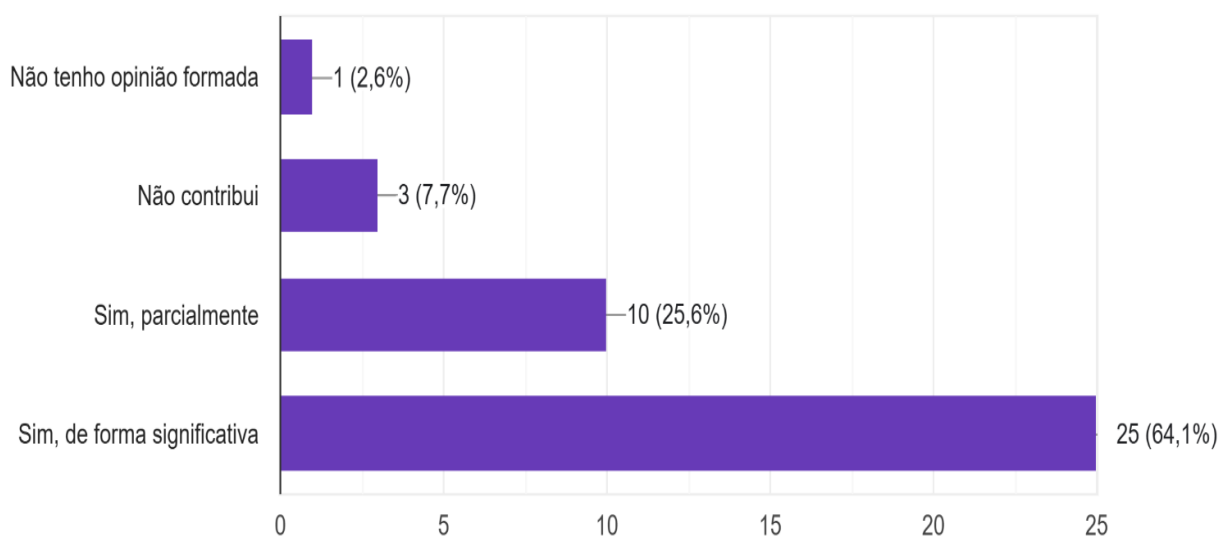
A maioria (61,5%) reconhece que as formações contribuem de forma evidente para a alfabetização na idade certa, somando-se com 30,8% que concorda que o Programa contribui, mas de forma limitada. Esse reconhecimento evidencia que os eixos abordados como: leitura, escrita e fluência, estão gerando resultados positivos direto na aprendizagem dos alunos.

Segundo Magda Soares (2003), a alfabetização deve ser entendida como um processo que envolve “não apenas o domínio do código, mas a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita”. Dessa forma, o resultado indica que os docentes percebem o programa como um meio de articular teoria e prática, aproximando o ensino da alfabetização de contextos reais de uso da linguagem.

Gráfico 8 - AMPLIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

7. A formação continuada contribui para ampliar seus conhecimentos sobre alfabetização?

39 respostas



Fonte: Construído pela autora

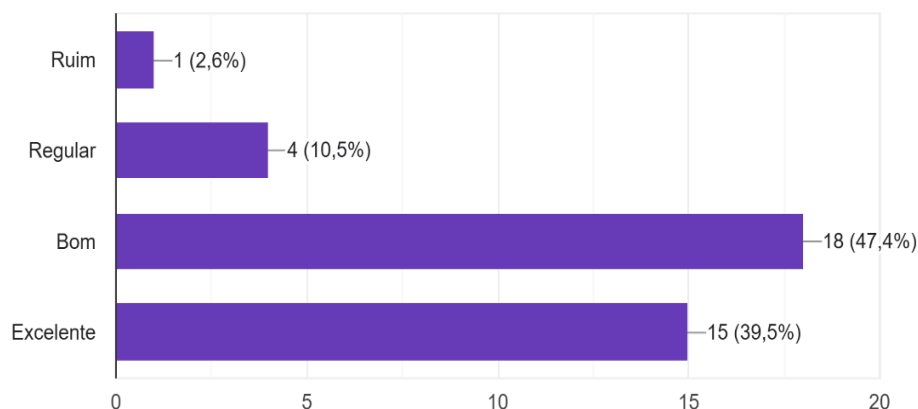
Dentre os participantes 64,1% responderam que a formação ampliou de forma significativa seus conhecimentos sobre alfabetização e 25,6% declaram que ampliou parcialmente. Esse dado demonstra que o AlfaMais (2021), tem promovido formação teórica e metodológica sólida, contribuindo para o aprimoramento dos saberes específicos da área.

De acordo com Gatti (2013), políticas de formação devem fortalecer a base conceitual do professor, articulando teoria e prática de modo a produzir transformação nas práticas pedagógicas. Portanto, a percepção dos docentes reflete que o programa tem favorecido o desenvolvimento de competências profissionais necessárias para o ensino de leitura e escrita.

Gráfico 9 - IMPACTO DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

09. De forma geral, como você avaliaria o impacto da formação continuada do AlfaMais em sua prática pedagógica?

38 respostas



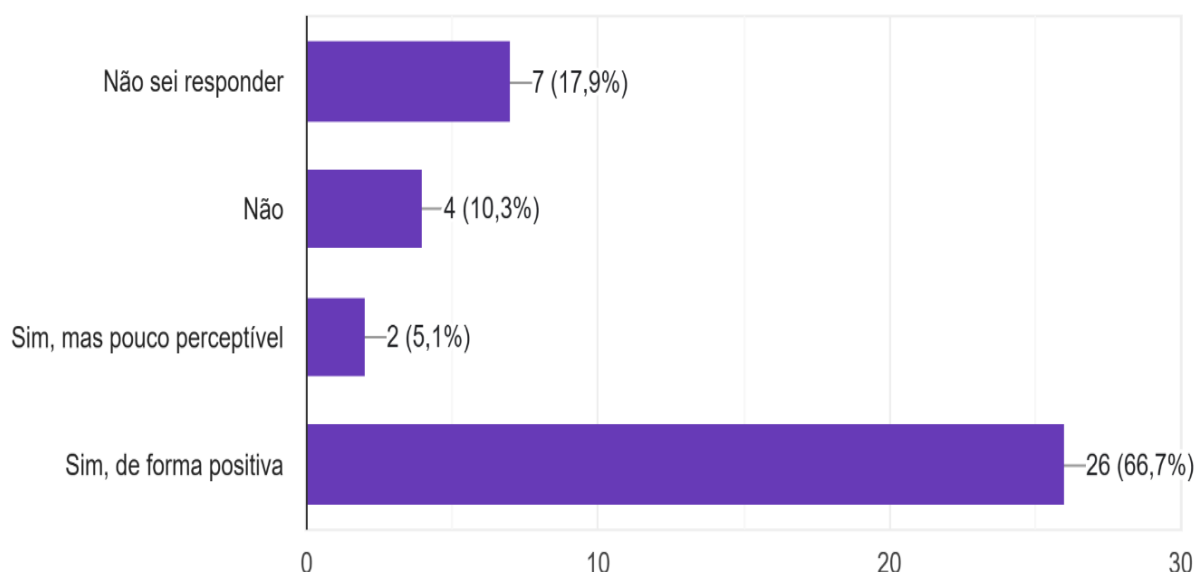
Fonte: Construído pela autora

Quando convidados a avaliar o impacto geral das formações, 39,5% responderam como “excelente”, seguidos de percentuais menores como “bom” de 47,4%. Sugerindo que, embora os efeitos sejam predominantemente positivos, há desafios na consolidação do impacto pleno, citando que deveria ser estendida para todos os anos do Ensino Fundamental e incluindo professores de apoio e que os gestores tivessem a mesma formação para que possam compreender como o programa realmente funciona nas suas unidades escolares (crítica feita por uma professora do 2º ano), ela alega que as formações são diferentes para professores, coordenadores e gestores e que o programa deveria unificar para que todos os envolvidos no processo verdadeiramente o compreendam. Para Nóvoa (2009), o sucesso da formação depende da capacidade de gerar “mudanças duradouras no modo de pensar e agir do professor”, o que requer continuidade e acompanhamento. Os dados indicam que o AlfaMais (2021), avança na percepção de melhoria, mas ainda demanda ajustes nas estratégias de acompanhamento e reflexão coletiva.

Gráfico 10 - INFLUÊNCIA NOS RESULTADOS DA TURMA NAS PROVAS SAEGO ALFA

13. O Curso de formação continuada influenciou nos resultados da sua turma ou da escola como um todo na avaliação externa do AlfaMais?

39 respostas



Fonte: Construído pela autora

O gráfico demonstra que 66,7% dos participantes concordam que a formação continuada oferecida pelo Programa AlfaMais (2021) no município de Inhumas, auxilia nos bons resultados das avaliações externas e nos desempenhos dos seus alunos em sala de aula.

Embora ainda exista desafios organizacionais que interferem em sua plena efetividade, especialmente no que se refere à duração dos encontros, as demandas incoerentes com a realidade, nem todos que estão envolvidos no processo participam das formações de alfabetização (gestores, por exemplo recebem formação diferente da direcionada a alfabetização), contextualização e acompanhamento prático das atividades formativas.

De modo geral, os resultados demonstram que o Programa AlfaMais Goiás (2021) tem alcançado reconhecimento e adesão significativa entre os docentes de Inhumas, refletindo-se em percepções positivas sobre relevância, aplicabilidade e efeitos na alfabetização.

4.7 Considerações Finais

A pesquisa conduzida acerca do Programa AlfaMais Goiás (2021) na cidade de Inhumas/GO possibilitou uma compreensão abrangente e fundamentada sobre a importância da formação continuada de educadores na efetivação de abordagens de alfabetização mais eficientes e adaptadas ao contexto. A avaliação das informações coletadas através do questionário aplicado aos professores da rede municipal destacou a significância dessa política pública como ferramenta de fortalecimento da atuação profissional e de melhoria das práticas educativas direcionadas à alfabetização na idade certa.

Para tanto, procurou-se responder às seguintes questões: Tempo de atuação como alfabetizador; Quantidade de vezes que participou das formações; Se a formação contribuiu para o planejamento e para a prática pedagógica; Se a formação oferecida pelo programa AlfaMais (2021) amplia os conhecimentos dos professores sobre a alfabetização e influencia nos resultados das provas SAEGOS Alfa realizadas nas salas de 2º ano do Ensino Fundamental; e se contribui para a alfabetização na idade certa desses alunos na idade certa.

A análise das respostas ao questionário aplicado por meio do *Google Forms* evidencia percepções relevantes dos profissionais, mas também revela limitações e contradições próprias de políticas de formação continuada estruturadas em larga escala. Embora 51,3% dos participantes tenham mais de 20 anos de atuação, o que demonstra um corpo docente experiente e familiarizado com os desafios da alfabetização, essa experiência não elimina a necessidade de formações contextualizadas às realidades locais. A aprovação de 94% da formação, distribuída entre “relevante” e “muito relevante”, deve ser interpretada com cautela, uma vez que percepções de utilidade não necessariamente expressam mudanças efetivas na prática pedagógica ou na aprendizagem dos estudantes. Ainda que 84% afirmem que as formações contribuem para o planejamento, os dados não permitem aferir a profundidade dessa contribuição, tampouco se ela é sustentável diante das pressões por resultados e das condições concretas das escolas.

Da mesma forma, a avaliação que a formação é “evidentemente válida” para a alfabetização na idade certa (61,5%) pode refletir expectativas e discursos institucionais mais do que evidências de impacto. Apesar de 64% relatarem aplicação significativa das metodologias do programa, esse dado deve ser relativizado, pois aplicar parcialmente ou significativamente não se traduz automaticamente em práticas transformadoras ou autonomia docente. De forma geral, os profissionais reconhecem algum impacto positivo da formação (66,7%), mas a ausência

de indicadores independentes de acompanhamento e a dependência de autoavaliações impõem limites à interpretação desses achados.

Apesar dos avanços observados, a pesquisa também revelou desafios estruturais que limitam a plena efetividade das formações, especialmente no que se refere à disponibilidade de tempo, à adequação das propostas formativas e ao acompanhamento pedagógico contínuo. Esses aspectos reforçam a necessidade de que as políticas de formação docente sejam planejadas de modo mais integrado e contextualizado, garantindo que o professor participe das formações e encontrem condições reais para implementá-las.

A análise das respostas dissertativas revelou ainda um desejo claro dos professores por mais espaços de troca, atividades práticas e reflexão coletiva, elementos essenciais para que a formação extrapole o caráter transmissivo e se torne processo dialógico e emancipador.

Ao relacionar a eficácia da alfabetização com o desenvolvimento cultural, social e educacional de Inhumas, de acordo com as respostas dos profissionais da educação, que a alfabetização ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter de política pública de desenvolvimento humano. Quando a formação docente é valorizada e o professor é reconhecido como sujeito ativo da prática educativa, a escola torna-se espaço de pertencimento e emancipação, e o município amplia sua capacidade de produzir conhecimento, cultura e cidadania.

Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o horizonte de análise para captar os impactos do programa a médio e longo prazo, especialmente na transição dos alunos para as etapas seguintes da educação básica. Espera-se, assim, que este trabalho contribua para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à alfabetização e para a valorização da formação continuada como elemento estratégico no desenvolvimento regional.

4.8 Referências

ALMEIDA, P. C. A. **Saberes docentes e formação inicial de professores**. Educação & Pesquisa, v. 33, n. 2, 2007.

ANDRADE, A. J. L. et al. **Caracterização da fluência de leitura**. Audiology — Communication Research, 2019.

BARBOSA, M. L. et al. Políticas de alfabetização no Brasil: desafios e perspectivas. Educação & Sociedade, v. 41, n. 150, p. 1–20, 2020.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores Educacionais – Resultados Municipais**. Brasília, DF, 2022.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Lei Complementar n. 149, de 15 de maio de 2019. **Dispõe sobre a instituição do Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): resultados e perspectivas**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Goiás atinge patamar de 67% de crianças alfabetizadas**. Brasília: MEC, 14 jun. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador**. Brasília: MEC, 2012.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. 2002. Disponível em: <https://1library.org/article/identidade-docente-valoriza%C3%A7%C3%A3o-e-afirma%C3%A7%C3%A3o-profissional.ydv792jy>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRZEZINSKI, I. **Relações entre docência, militância e pesquisa**. 2006. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2024000100074&script=sci_arttext. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Professor reflexivo: construção da profissionalidade docente**. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão docente: identidades e saberes em reconstrução**. Campinas: Papirus, 2006. p. 111–134.

CAED/UFJF. *Saego/Alfa* — **Referências e orientações pedagógicas**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024.

CARDOSO, Geni Santana. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. Revista Primeira Evolução, v. 1, n. 31, p. 25–28, 2022.

CAVALCANTI, M.; MELO, J. **O financiamento da educação e a importância do Fundeb**. Recife: Ed. Universitária, 2021.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED-UFJF). **Sistema de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás (SAEGO)**. Juiz de Fora: UFJF/CAEd. Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

ECHEVARRÍA, J. M. **Funções da educação no desenvolvimento**. In: PEREIRA, L. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 17–29.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014. DOI: 10.1590/ES0101-73302014143817.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 113–130, 2007.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, n. 50, p. 51–67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 51–63, 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000100004.

GATTI, Bernadete A. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 98, p. 85–90, 1996. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?lng=en&pid=S0100-15741996000300008&script=sci_abstract. Acesso em: 9 fev. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GOIÁS (Estado). Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021. **Institui o Programa AlfaMais Goiás**. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/104258/pdf>. Acesso em: 3 maio 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **AlfaMais é pioneiro no país.** Goiânia: Secom, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/alfamais-e-pioneiro-no-pais>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **AlfaMais Goiás – Programa pela criança alfabetizada.** Goiânia: Seceduc, 2024. Disponível em: <https://www.educacao2.go.gov.br/pedagogico/alfamais-goias.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Alfabetização: Caiado entrega prêmio a 150 escolas que se destacaram no AlfaMais.** Goiânia: Secom, 2023. Disponível em: <https://educacao2.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/5298-alfabetizacao-caiado-entrega-premio-a-150-escolas-que-se-destacaram-no-alfamais.html>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Goiás apresenta crescimento da alfabetização entre 2021 e 2023.** Goiânia: Governo do Estado, 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de monitoramento do Programa AlfaMais Goiás.** Goiânia: SEDUC-GO, 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa AlfaMais Goiás investirá R\$ 22 milhões em alfabetização nos municípios.** Goiânia: Governo de Goiás, 2023. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/educacao/alfamais>. Acesso em: 18 jul. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Governo de Goiás lança programa em regime de colaboração pela criança alfabetizada: o AlfaMais Goiás.** Goiânia: Secom, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-lanca-programa-em-regime-de-colaboracao-pela-crianca-alfabetizada-o-alfamais-goias>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Criança alfabetizada. Ministério da Educação.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ot-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 9 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: Inhumas (GO).** Brasília, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 out. 2025.

INSTITUTO NATURA. **Alfabetização no tempo adequado melhora desempenho do aluno. 2022.** Disponível em: <https://www.institutonatura.org/alfabetizacao-no-tempo-adequado-melhora-desempenho-do-aluno/>. Acesso em: 3 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, G. S. et al. **Relações entre fluência verbal e alfabetização**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2024.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de. **A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669–693, maio/ago. 2012.

MORAIS, Artur; BATISTA, Ronaldo. **Políticas de alfabetização e suas implicações pedagógicas**. São Paulo: Editora Educação, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Políticas de alfabetização no Brasil: uma análise histórica e crítica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE INHUMAS (GO). **Relatório – Plano Municipal de Educação 2015–2025**. Inhumas: Secretaria Municipal de Educação, 2025.

PULIEZI, S. et al. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Psicologia USP, 2014.

RASINSKI, Timothy V. **Why reading fluency should be hot! The Reading Teacher**, v. 65, n. 8, p. 516–522, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>.

ROCHA, Jane Gomes de Moraes; CARUSO, Sergio. **Educação e formação profissional para o desenvolvimento do Polo Têxtil de Inhumas**. Revista FT, Educação, Curitiba, v. 28, ed. 137, ago. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-e-formacao-profissional-para-o-desenvolvimento-do-polo-textil-de-inhumas/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

SANTOS, L. **Educação e gestão municipal: políticas e práticas**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

SEDUC/GO. **Termo de Referência – avaliação de fluência (2º ano)**. Goiânia: SEDUC, 2023.

SEDUC/GO. **AlfaMais – Fluência Leitora e avaliações externas (página institucional)**. Goiânia: SEDUC, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, A.; OLIVEIRA, R. **O Plano Nacional de Educação e seus impactos nos municípios brasileiros**. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 23. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP; Santiago: Reduc, 1989.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, 2000.

TEIXEIRA, Renato Araújo. **No descompasso da metrópole: um estudo sobre a dinâmica espacial da região metropolitana de Goiânia a partir do município de Inhumas**. Goiânia: Editora IFG, 2013.

UNESCO. **Education in the post-COVID world: Nine ideas for public action**. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Impactos da pandemia na educação básica: desafios e estratégias de recuperação**. Paris: UNESCO, 2021.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta dissertação, estruturada em três artigos científicos, permitiu um olhar multifacetado sobre a alfabetização como eixo estruturante do desenvolvimento regional, tendo o Programa AlfaMais Goiás como experiência empírica e analítica no município de Inhumas/GO. Ao longo do percurso investigativo, foi possível compreender que a alfabetização não se reduz a uma política educacional de resultados mensuráveis, mas constitui-se em um processo histórico, político e social, profundamente enraizado nas condições culturais e econômicas de um território.

No desenvolvimento deste estudo, buscou-se analisar os programas de alfabetização implementados no Brasil e em Goiás após a promulgação da LDB n.9.394/1996, tomando como eixo de reflexão os avanços, limites e perspectivas dessas políticas. Para alcançar tal finalidade, o trabalho se propôs a examinar a trajetória as políticas públicas de alfabetização no Brasil, situando a evolução das ações governamentais destinadas à formação leitora e escritora nos aos iniciais; analisar as iniciativas específicas desenvolvidas no estado de Goiás, identificando suas contribuições, desafios e inovações metodológicas; e, por fim, avaliar os resultados e desdobramentos dessas experiências, discutindo em que medida elas têm contribuído para a elevação dos indicadores de aprendizagem e para o fortalecimento da educação pública nos primeiros anos do ensino fundamental.

O primeiro artigo, Análise do Potencial Impacto do Programa AlfaMais (2021) como Ferramenta de Desenvolvimento Regional em Inhumas-GO, demonstrou que políticas de alfabetização eficazes podem se tornar vetores de desenvolvimento sustentável, ao ampliar o

capital humano e intelectual de uma comunidade. Quando o Estado investe em formação docente e na qualificação do ensino, investe também na formação de cidadãos críticos e produtivos, aptos a participar ativamente das dinâmicas sociais e econômicas locais.

Esse entendimento foi essencial para analisar o AlfaMais (2021) como uma ferramenta de emancipação coletiva. O desenvolvimento regional, portanto, não se realiza apenas pela infraestrutura ou pela economia, mas pela valorização do capital humano que se forma e se transforma nas escolas.

O segundo artigo, Programas de Alfabetização Pós-LDB no Brasil e em Goiás: Avanços, Limites e Perspectivas, apresentou um panorama histórico das políticas alfabetizadoras no país, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) até a formulação do Programa AlfaMais Goiás (2021). O estudo mostrou que, apesar dos avanços institucionais e conceituais, a alfabetização no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais, como a descontinuidade de políticas públicas, a fragmentação das ações formativas e as desigualdades regionais persistentes.

Essa constatação reforça a importância da formação continuada como política de Estado, e não apenas de governo, capaz de garantir a consolidação das aprendizagens e a efetividade das políticas educacionais. Em Goiás, o AlfaMais (2021) surge como tentativa de suprir essa lacuna, propondo uma estratégia sistematizada de acompanhamento e formação, ainda que, como toda política pública, esteja sujeita a ajustes, aperfeiçoamentos e variações conforme o contexto local.

O terceiro artigo, Formação Continuada e Eficácia da Alfabetização: Evidências das Escolas Municipais de Inhumas no Contexto do SAEGO Alfa, apresentou os resultados empíricos da pesquisa de campo, revelando percepções positivas dos professores sobre a relevância e aplicabilidade das formações, bem como sobre os impactos nas práticas de alfabetização e dando voz ativa aos professores. Os dados indicaram melhoria na fluência leitora, diversificação de metodologias e maior articulação entre teoria e prática, confirmando a eficácia da formação continuada como instrumento de fortalecimento profissional.

Os resultados revelaram elevada adesão dos professores às formações oferecidas e uma percepção positiva quanto à relevância e aplicabilidade dos encontros formativos em suas práticas. Apesar dos avanços observados, a pesquisa também revelou desafios que limitam a plena efetividade, especialmente no que se refere à disponibilidade de tempo, à adequação das propostas e o acompanhamento pedagógico contínuo.

A pesquisa também aponta para a necessidade de maior destaque com relação ao foco excessivo em indicadores quantitativos e a conciliação entre responsabilização por resultados versus práticas pedagógicas.

Portanto, essa dissertação conclui que a alfabetização eficaz é uma força de desenvolvimento, e sua sustentabilidade exige políticas continuadas, diálogo entre teoria e prática e valorização da profissão docente. A experiência de Inhumas confirma que a formação de professores é o elo entre a qualidade da educação e o desenvolvimento regional, demonstrando que investir no professor é investir no futuro da comunidade.

Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o horizonte de análise para captar os impactos do programa a médio e longo prazo, especialmente na transição dos alunos para as etapas seguintes da educação básica.

6. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 out. 2025.

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas de formação de professores no Brasil: avanços e impasses**. Campinas: Papirus, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de professores: repensando a prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996: uma leitura crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condição docente e qualidade da educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 123, p. 1293–1311, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400012>.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 113–130, 2007.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores: condição para a profissionalização docente**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 52, p. 35–54, jan./mar. 2013.

GOVERNO DE GOIÁS. **Programa AlfaMais Goiás. Secretaria de Estado da Educação, 2023**. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br>. Acesso em: 5 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

7. APÊNDICES

7.1 Apêndice A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização para Aplicação de Pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Inhumas

Eu, **Elaene Cristina Brás**, Secretária Municipal de Educação de Inhumas/GO, após análise da solicitação apresentada por **Ádila Daiana dos Santos**, servidora da rede municipal e pesquisadora, declaro estar ciente e autorizo a realização da pesquisa no Mestrado em Desenvolvimento Regional pela UNIALFA descrita a seguir:

Título da pesquisa: Políticas de Alfabetização e Formação Docente em face do Desenvolvimento Regional: Análise da Implantação do Programa AlfaMais em Inhumas/GO - uma coletânea de artigos.

Objetivo da pesquisa: Analisar o possível impacto do Programa AlfaMais na formação continuada de professores e na eficácia da alfabetização destacando sua contribuição para o desenvolvimento educacional e consequentemente regional do município de Inhumas/GO.

Instrumento de coleta de dados: Questionário digital (*Google Forms*), enviado por meio de aplicativo eletrônico (*WhatsApp*).

Declaro estar ciente de que a participação dos professores será voluntária, anônima e que os dados coletados terão caráter estritamente acadêmico, sendo resguardado o sigilo e a ética da pesquisa.

Inhumas, 20 de outubro de 2025.

Assinatura: _____

Secretária Municipal de Educação de Inhumas

7.2 Apêndice B

Questionário: A importância da formação continuada oferecida pelo Programa AlfaMais na construção da identidade profissional docente e o êxito das nossas crianças em fase de alfabetização.

Você está convidado (a) a responder este formulário, que integra a pesquisa "ESTUDO SOBRE A RELEVÂNCIA DO PROGRAMA ALFAMAIS COMO FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PERSPECTIVA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL PARA INHUMAS/GO". Conduzida por Ádila Daiana dos Santos, mestranda em Desenvolvimento Regional (UNIALFA), sob orientação da Dr^a Edna Maria de Jesus.

Agradecemos sua valiosa participação!

adilapraxedes7@gmail.com [Mudar de conta](#)

Não compartilhado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Olá, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: ***"Estudo Sobre a Relevância do Programa ALFAMAIS como Formação Continuada: Uma Perspectiva de Desenvolvimento Regional para Inhumas/GO"***.

Este questionário integra minha pesquisa no Mestrado Profissional do Centro Universitário Alves Faria - UNIALFA, orientada pela Prof^a Dra Edna Maria de Jesus. O Objetivo é coletar informações quantitativas sobre as formações continuadas oferecidas pelo Programa AlfaMais e se estas agregam às práticas em sala de aula, favorecendo os resultados positivos da alfabetização na idade certa no município de Inhumas.

O preenchimento é rápido e a sua participação é **voluntária**. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa e confidencial, sem identificação individual. Ao prosseguir, você declara estar ciente e concorda em participar da pesquisa.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato pelo e-mail:

adilapraxedes7@gmail.com

Agradeço imensamente o seu tempo e contribuição!

Li e concordo em participar da pesquisa

1. Há quanto tempo você atua na Educação?

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

2. Qual a etapa de ensino em que você atua?

- ☐ Gestor escolar (a)
- ☐ Coordenador pedagógico (a)
- ☐ 2º ano do Ensino Fundamental

3. Há quanto tempo você participa das formações oferecidas pelo Programa AlfaMais?

- ☐ Nunca participei
- ☐ Apenas 1 vez
- ☐ Mais de 1 vez
- ☐ Todas as vezes que foram oferecidas

4. Como você avalia a relevância da formação continuada para o aprimoramento de sua prática docente e a construção da sua identidade profissional?

- ☐ Irrelevante
- ☐ Pouco relevante
- ☐ Relevante
- ☐ Muito relevante

5. A Formação Continuada oferecida pelo Programa AlfaMais contribui com o planejamento e com a adoção de novas metodologias em sala de aula?

- ☐ Quase nada
- ☐ Raramente
- ☐ Frequentemente
- ☐ Quase sempre

6. Na sua opinião, as formações estão contribuindo para que mais crianças sejam alfabetizadas na idade certa?

- ☐ Não sei opinar
- ☐ Não percebo diferença
- ☐ Sim, mas de forma limitada
- ☐ Sim, de forma evidente

7. A formação continuada contribui para ampliar seus conhecimentos sobre alfabetização?

- ☐ Não tenho opinião formada
- ☐ Não contribui
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Sim, de forma significativa

8. Cite um exemplo de prática pedagógica que você passou a adotar ou a sugerir nos planejamentos após participar da Formação AlfaMais?

09. De forma geral, como você avaliaria o impacto da formação continuada do AlfaMais em sua prática pedagógica?

- ☐ Ruim
- ☐ Regular
- ☐ Bom
- ☐ Excelente

10. Em sua opinião, a formação continuada contribui para tornar suas metodologias mais eficientes?

- ☐ Não sei avaliar
- ☐ Não
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Sim, totalmente

11. Quais dificuldades ou limitações você percebe na formação continuada oferecida pelo programa?

12. Em sua opinião, quais aspectos poderiam ser melhorados nas formações do programa para potencializar seus resultados?

13. O Curso de formação continuada influenciou nos resultados da sua turma ou da escola como um todo na avaliação externa do AlfaMais?

- ☐ Não sei responder
- ☐ Não
- ☐ Sim, mas pouco perceptível
- ☐ Sim, de forma positiva

14. Assinale a escola a qual você pertence:

- ☐ U E P M Cantinho do Saber
- ☐ U E P M Infância Feliz
- ☐ U E P M João Lobo Filho
- ☐ U E P M Manoel Luiz da Silva Brandão
- ☐ U E P M Moacir Luiz de Paula Brandão
- ☐ U E P M Odilon Roriz
- ☐ U E P M Padre Feliciano
- ☐ U E P M Professora Cleide Campos
- ☐ U E P M Sossego da Mamãe
- ☐ U E P M Uni Duni Tê