



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**NÁGILA LIRA AMORIM OLIMPIO**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: (RE)CONFIGURAÇÕES E PERSPECTIVAS A  
PARTIR DE UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE O PROGRAMA ALFA 1, 2, 3 EM  
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CEARÁ (2022-2023)**

**FORTALEZA**  
**2025**

NÁGILA LIRA AMORIM OLIMPIO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: (RE)CONFIGURAÇÕES E PERSPECTIVAS A  
PARTIR DE UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE O PROGRAMA ALFA 1, 2, 3 EM  
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CEARÁ (2022-2023)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Desenho das Políticas Públicas de Caráter Social.

Orientadora: Professora Doutora Roselane Gomes Bezerra

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

O39p      Olímpio, Nágila Lira Amorim.

Políticas educacionais : (re)configurações e perspectivas a partir de um olhar avaliativo sobre o Programa Alfa 1, 2, 3 em uma escola municipal de Fortaleza-Ceará (2022-2023) / Nágila Lira Amorim Olímpio. – 2025.

109 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Roselane Gomes Bezerra.

1. Alfabetização. 2. Recomposição da aprendizagem. 3. Avaliação. 4. Políticas públicas. 5. Programa Alfa 1, 2, 3. I. Título.

CDD 320.6

---

NÁGILA LIRA AMORIM OLIMPIO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: (RE)CONFIGURAÇÕES E PERSPECTIVAS A  
PARTIR DE UM OLHAR AVALIATIVO SOBRE O PROGRAMA ALFA 1, 2, 3 EM  
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CEARÁ (2022-2023)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, como parte das exigências do Programa para obtenção do grau de Mestre em Avaliação em Políticas Públicas. Área de Concentração: Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Desenho das Políticas Públicas de Caráter Social.

Aprovado em: 23 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Milena Marcintha Alves Braz  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Cláudia Uchôa Araújo  
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dedico a mim, essa menina-mulher que une força e delicadeza, capaz de sonhar alto sem tirar os pés do chão. Entre a coragem de uma mulher e a doçura de uma menina, sou repleta de sonhos e FÉ. Ao longo da minha jornada, tenho me reinventado como filha, mãe, esposa e profissional. Resiliente e determinada, sigo em busca do meu crescimento e evolução, com o coração aberto para novas conquistas e aprendizados.

## AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão e emoção que compartilho meu reconhecimento a todos que contribuíram de forma significativa para a concretização desse sonho.

Primeiramente, agradeço a Deus, a Ele todo honra e glória sempre.

Aos meus pais, José Cândido de Amorim (*in memoriam*) e Maria Nicleibe Lira de Amorim, cuja dedicação e resiliência foram essenciais para minha formação, tanto cidadã quanto acadêmica. A eles, devo minha base, minha força e meu propósito.

À minha querida família — minha mãe, meu esposo, minhas filhas, minhas irmãs e sobrinha — que estiveram ao meu lado durante todo o processo de aulas e pesquisas, oferecendo-me amor, cuidado e apoio incondicional. Vocês foram meu alicerce, tanto nos momentos de angústia quanto nas alegrias, sempre com compreensão, paciência e incentivo. Sou eternamente grata por cada gesto de carinho e apoio.

À minha orientadora, Profa. Dra. Roselane Gomes Bezerra, pela sua orientação precisa, compreensão e solicitude no acompanhamento deste trabalho. Sua generosidade e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, pela excelência, comprometimento e pela qualidade do ensino que proporcionam.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pela iniciativa e confiança no desenvolvimento profissional de seus servidores, reafirmando o compromisso com a educação e o progresso social.

Aos colegas da turma 01 do Observatório SME, que se mostraram sempre dispostos, colaborativos e com espírito de equipe, tornando nossa jornada mais rica e significativa.

Aos profissionais da escola *Iócus*, pela colaboração, disponibilidade e empenho na realização da pesquisa, que possibilitaram que esse trabalho se concretizasse de maneira plena.

E, finalmente, a todos que acreditam que a educação é um verdadeiro instrumento de transformação humana.

GRATIDÃO!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

## RESUMO

A presente pesquisa avalia uma política pública educacional implementada no município de Fortaleza, com foco na avaliação e recomposição da aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa Alfa 1, 2, 3. O contexto pandêmico de COVID-19 acentuou desafios significativos na alfabetização, especialmente nos primeiros anos escolares, exigindo a adoção de novas estratégias pedagógicas. Nesse cenário, o objetivo geral do estudo consistiu em avaliar o Programa Alfa 1, 2, 3 da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com foco na recomposição da aprendizagem, particularmente no que se refere ao processo de alfabetização nas turmas de 1º e 2º anos, no recorte temporal dos anos de 2022 e 2023. Já os objetivos específicos concernem a: a) apresentar a política de recomposição da aprendizagem, denominada Programa Alfa 1, 2, 3, aplicada na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando na alfabetização na idade certa no cenário de retorno às aulas presenciais em face da pandemia de COVID-19; b) investigar a implementação do Programa Alfa 1, 2, 3 no fortalecimento das ações pedagógicas voltadas para a alfabetização nas turmas do 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos relatórios individuais dos discentes produzidos pelos professores; c) analisar o Programa Alfa 1, 2, 3 no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, utilizando dados das Avaliações Diagnóstica de Rede (ADR). A pesquisa adotou uma abordagem metodológica mista (quantitativa e qualitativa), de caráter descritivo, com coleta de dados por meio de pesquisa documental. Foram analisados os resultados das Avaliações Diagnósticas em Rede (ADR) de leitura e escrita, bem como os relatórios individuais elaborados pelos professores, das turmas de 1º e 2º anos participantes e não participantes do programa. A proposta metodológica foi fundamentada nos pressupostos de Lejano (2012), a qual propôs um modelo experiencial ao integrar perspectivas quantitativas e qualitativas na análise de políticas públicas e os relatórios foram analisados com base na teoria da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). O *lôcus* da pesquisa se trata de uma escola da rede municipal de Fortaleza, contemplada pelo programa. Os achados da pesquisa evidenciam resultados positivos do Programa Alfa 1, 2, 3 no enfrentamento dos efeitos do período pandêmico sobre a aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais, promovendo avanços relevantes no processo de alfabetização. Conclui-se,



portanto, que a experiência do Programa Alfa 1, 2, 3 pode servir como referência para o desenho de futuras iniciativas na rede municipal de Fortaleza, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e para a garantia do direito à alfabetização com qualidade para todas as crianças.

**Palavras-chave:** alfabetização; recomposição da aprendizagem; avaliação; políticas públicas; Programa Alfa 1, 2, 3.

## ABSTRACT

This research evaluates an educational public policy implemented in the municipality of Fortaleza, focusing on the assessment and recovery of learning among early years students in primary education through the *Alfa 1, 2, 3 Program*. The COVID-19 pandemic exacerbated significant challenges in literacy, especially during the initial years of schooling, requiring the adoption of new pedagogical strategies. Within this context, the general objective of the study was to evaluate the *Alfa 1, 2, 3 Program* of the Fortaleza Municipal Education Network, with emphasis on learning recovery, particularly in literacy processes for 1st and 2nd grade classes during the years 2022 and 2023. The specific objectives were: (a) to present the learning recovery policy named *Alfa 1, 2, 3 Program*, with emphasis on early years of primary education and its focus on literacy at the appropriate age during the return to face-to-face classes post-pandemic; (b) to investigate the implementation of the program in strengthening pedagogical actions for literacy in 1st and 2nd grade classes, based on individual student reports produced by teachers; and (c) to analyze the program's contribution to the development of students' reading and writing skills, using data from the Network Diagnostic Assessments (ADR). A mixed-methods approach (quantitative and qualitative) with a descriptive character guided the research, which relied on document analysis. The study examined reading and writing results from the ADR assessments and teacher-produced individual reports from both participant and non-participant 1st and 2nd grade classes. The methodological proposal was grounded in Lejano's (2012) experiential model for integrating quantitative and qualitative approaches in policy analysis, and content analysis techniques (Bardin, 2011) were applied to the reports. The research was conducted in a municipal public school in Fortaleza that was included in the program. The findings reveal positive outcomes from the *Alfa 1, 2, 3 Program* in addressing the learning setbacks caused by the pandemic, particularly by promoting significant progress in the literacy process. It is concluded that the program may serve as a model for future initiatives in Fortaleza's municipal education system, enhancing educational policy development and ensuring every child's right to quality literacy.

**Keywords:** literacy; learning recovery; evaluation; public policies; Alfa 1, 2, 3 Program.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Turmas selecionadas .....	27
Quadro 2 -	Evolução das habilidades por turma participante no Programa Alfa 1, 2, 3.....	67
Quadro 3 -	Evolução das habilidades por turma não participante no Programa Alfa 1,2,3 .....	74
Quadro 4 -	Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º ano B manhã (2022) .....	81
Quadro 5 -	Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano A manhã (2022) .....	81
Quadro 6 -	Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º ano A tarde (2023) .....	82
Quadro 7 -	Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano A tarde (2022) .....	83
Quadro 8 -	Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano A tarde (2023) .....	83
Quadro 9 -	Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano B tarde (2022) .....	84
Quadro 10 -	Relatórios individuais de alunos não participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º Ano A Manhã 2022 .....	84
Quadro 11 -	Relatórios individuais de alunos não participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º Ano A Manhã 2023 .....	85
Quadro 12 -	Relatórios individuais de alunos não participantes no Programa Alfa 1 ,2, 3 - 1º Ano A Tarde 2022 .....	86

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Panorama da alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental .....	41
Figura 2 - Mapa de Fortaleza (divisão por Regionais administrativas) .....	51
Figura 3 - Mapa com destaque para a localização do Bairro Mondubim .....	52
Figura 4 - Siglas das categorias das habilidades .....	56
Figura 5 - Média de alunos por turma .....	58
Figura 6 - Quantidade de alunos classificados na melhor e pior categoria .....	59

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Nível das habilidades 1 ano B - manhã 2022 .....	61
Gráfico 2 -	Nível das habilidades 1 ano A - tarde 2023 .....	62
Gráfico 3 -	Nível das habilidades 2 ano A - manhã 2022 .....	63
Gráfico 4 -	Nível das habilidades 2 ano A - tarde 2022 .....	64
Gráfico 5 -	Nível das habilidades 2 ano B – tarde 2022 .....	65
Gráfico 6 -	Nível das habilidades 2 ano A - tarde 2023 .....	66
Gráfico 7 -	Nível das habilidades 1º. ano A - manhã 2022 (não participante)	69
Gráfico 8 -	Nível das habilidades 1º. ano A - manhã 2023 (não participante)	70
Gráfico 9 -	Nível das habilidades da turma do primeiro ano A tarde 2022 ao longo do ano .....	71
Gráfico 10 -	Nível das habilidades 2º. ano A - manhã 2023 (não participantes)	72
Gráfico 11 -	Nível das habilidades 1º. ano B - tarde 2023 (não participantes)	73

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADR	Avaliações Diagnóstica de Rede
AMA	Associação Mulheres em Ação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>Caracterização da pesquisa e fundamentação metodológica .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Detalhamento do objeto de estudo e dos métodos de análise .....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>O papel do professor na alfabetização: formação e práticas pedagógicas .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Para além do papel do professor: a atuação do sistema educacional .....</b>	<b>33</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: O LEGADO DO PAIC E O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA ALFA 1, 2, 3 EM FORTALEZA .....</b>	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b>A aprendizagem na idade certa: o caso do PAIC .....</b>	<b>36</b>
<b>4.2</b>	<b>O Programa Alfa 1, 2, 3 .....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E DO SEU CONTEXTO TERRITORIAL .....</b>	<b>48</b>
<b>5.1</b>	<b>Contexto territorial de inserção da escola: o bairro Mondubim .....</b>	<b>49</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>55</b>
<b>6.1</b>	<b>Análise quantitativa sobre o conjunto de dados .....</b>	<b>56</b>
<b>6.1.1</b>	<i>Progressão das turmas participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 .....</i>	<i>61</i>
<b>6.1.2</b>	<i>Progressão das turmas não participantes do Programa Alfa 1,2,3 .....</i>	<i>69</i>
<b>6.1.3</b>	<i>Comparação entre turmas participantes e não participantes .....</i>	<i>76</i>
<b>6.2</b>	<b>Análise qualitativa dos dados .....</b>	<b>77</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO A – EDITAL Nº 01/2022 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA ASSISTENTES DE APRENDIZAGEM, PARA ATUAÇÃO NO PROGRAMA ALFA 1, 2, 3 .....</b>	<b>104</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação vivenciou um processo de ressignificação do aprendizado, nos ensinando a sermos inovadores e acreditarmos na parceria da família, bem como no protagonismo dos estudantes. Os desafios no processo ensino-aprendizagem se apresentam, tanto no ato de ensinar, como também relacionados às questões cognitivas, socioemocionais e culturais dos estudantes.

Por ocasião da crise sanitária mundial, disseminada pela eclosão da doença denominada COVID-19, a sociedade se deparou com inúmeras dificuldades para se adaptar às restrições impostas no período, como distanciamento social, medidas de prevenção e proteção, *lockdown*, entre outros. Um dos setores envolvidos e impactados diretamente foi a Educação, tendo o sistema educacional brasileiro profundamente impactado pela pandemia de COVID-19, iniciada em 2020. O fechamento repentino das escolas ocorreu sem um planejamento emergencial estruturado que garantisse a continuidade das aulas de forma acessível a todos os estudantes. Durante esse período, uma das alternativas para a continuidade do ano letivo foi o uso de tecnologias e plataformas digitais para disponibilizar materiais de estudo às crianças e suas famílias.

No entanto, muitos alunos enfrentaram dificuldades para acessar e acompanhar essas ferramentas, seja pela falta de recursos para acesso à internet ou pela necessidade de supervisão de um adulto no processo de alfabetização, algo que nem sempre era possível. Mesmo quando os pais estavam presentes, a falta de conhecimentos sobre o processo de alfabetização limitava o suporte necessário ao aprendizado (Ribeiro e Slávez, 2024). Nesta senda, Gatti (2020, p.34) afirma que “Deve-se lembrar sobretudo de que atividades pré-escolares e de alfabetização foram as mais prejudicadas pela inexistência de propostas adequadas para esta situação.”

Essas limitações impactaram profundamente a aprendizagem de crianças em fase de alfabetização, evidenciando desigualdades sociais historicamente presentes no sistema educacional brasileiro. O contexto de ensino remoto ampliou as lacunas entre os alunos que possuíam condições adequadas de acesso e aqueles que enfrentavam barreiras socioeconômicas (Ribeiro e Slávez, 2024). Deste modo, o objetivo passou a ser garantir que os estudantes retomassem o processo de escolarização, minimizando os prejuízos educacionais acumulados e promovendo condições para que continuassem sua trajetória acadêmica.



Em Fortaleza, o retorno às aulas presenciais não foi diferente. As crianças, ao voltarem para a escola após o longo período de isolamento social, foram submetidas a avaliações diagnósticas promovidas pela Secretaria Municipal da Educação (SME), com o intuito de mapear o nível de comprometimento das aprendizagens essenciais, especialmente no ciclo de alfabetização. Os resultados indicaram uma defasagem significativa no domínio das habilidades de leitura e escrita, sobretudo entre os estudantes dos 1º e 2º anos, que enfrentaram obstáculos mais intensos durante o ensino remoto. Nesse contexto, destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação de Fortaleza (SAEF), instrumento adotado para acompanhar e medir o desempenho dos alunos da Rede Municipal, o qual evidenciou os impactos da pandemia nos indicadores educacionais (Assunção, Araújo e Souza, 2023; Mendes, Maciel, Araújo e Amâncio, 2023).

Diante dessa realidade, tornou-se urgente a adoção de políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens e ao fortalecimento do processo de alfabetização. Foi nesse cenário que se estruturou o Programa Alfa 1, 2, 3, o qual se apresenta como objeto central desta pesquisa, por meio de uma análise avaliativa de sua implementação e de seus impactos em uma escola municipal da capital cearense, durante os anos de 2022 e 2023.

Em maio de 2022, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza-CE, lançou o Programa Alfa 1, 2, 3. A política pública visa selecionar assistentes de aprendizagem para atuar na realização de atividades de acompanhamento pedagógico, visando garantir apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere à leitura, escrita e matemática como suporte à recomposição da aprendizagem.

O Programa Alfa 1, 2, 3 foi instituído como uma estratégia emergencial voltada à recomposição das aprendizagens, especialmente no ciclo de alfabetização, diante dos prejuízos causados pela pandemia da COVID-19. Inicialmente, a implementação do programa não se deu de forma uniforme em todas as escolas da Rede Municipal. A seleção das unidades educacionais contempladas seguiu critérios estratégicos definidos pela SME, considerando, sobretudo, os resultados obtidos nas avaliações diagnósticas aplicadas ao final de 2021 e o número de estudantes em processo de alfabetização com maiores defasagens. Assim, priorizou-se o atendimento às turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de escolas que apresentavam indicadores mais críticos. Para operacionalizar a iniciativa, foram contratados assistentes de aprendizagem por meio de seleção pública simplificada, conforme edital específico,

que atuariam em regime de reforço paralelo às aulas regulares, apoiando o trabalho pedagógico dos professores regentes e contribuindo com ações de acompanhamento individualizado. O programa foi progressivamente ampliado, mediante avaliação dos resultados e da capacidade logística e orçamentária da rede, reafirmando o compromisso da gestão municipal com a equidade e a superação das lacunas educacionais intensificadas no período pós-pandêmico (Fortaleza, 2022b; 2022c).

Nesse sentido, Ribeiro e Slávez (2024, p. 59) defendem que a recomposição da aprendizagem se trata de:

um conjunto de estratégias que visam garantir as aprendizagens comprometidas pelo período de distanciamento social, apresentando como foco a redução das desigualdades educacionais e o desenvolvimento de habilidades e competências adequadas a cada etapa.

Por outro lado, Santos e Cruz (2023), afirmam que:

Quando se fala em recomposição de aprendizagens, compreendemos que trata de intervenções pedagógicas, ações educacionais diretamente ligadas a instituições de ensino, para suprir conteúdos não trabalhados no período pandêmico, ou seja, não é reforço escolar, mas o momento de assegurar que os/as estudantes tenham acesso ao conhecimento necessário para seguir os seus estudos sem prejuízos epistemológicos. (Santos e Cruz, 2023, p. 11)

Por sua vez, a motivação para a escolha da temática deste estudo surgiu a partir da minha vivência com as avaliações diagnósticas implementadas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Ao longo do tempo, participei ativamente de diferentes etapas desses processos avaliativos, desde a elaboração de instrumentos até o acompanhamento da aplicação e a análise dos resultados no ambiente escolar. Foi nesse percurso que algumas evidências se tornaram instigantes e provocaram questionamentos relevantes, o que despertou em mim o desejo de investigá-las de forma mais sistemática, especialmente no contexto da alfabetização.

Minha trajetória profissional teve início em 2006, quando ingressei como Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Essa função me possibilitou acompanhar de perto o cotidiano das escolas, dialogando com professores, estudantes e famílias, e contribuindo para a mediação de processos pedagógicos. Entre 2013 e julho de 2018, atuei na Secretaria Municipal da Educação, especificamente na Célula de Avaliação da Aprendizagem, pertencente à Coordenadoria do Ensino Fundamental. Nesse período, estive envolvida diretamente na elaboração e seleção dos protocolos das Avaliações Diagnósticas de Rede,

participei da reestruturação do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental, realizei o monitoramento da inserção dos resultados nas escolas, consolidei os dados obtidos nos relatórios e colaborei com a realização das Oficinas “Conhecer para Intervir”, voltadas às equipes técnicas dos seis Distritos de Educação.

A partir de agosto de 2018, passei a exercer a função de diretora escolar, cargo que ocupei até fevereiro de 2024. Esse período foi marcado por intensas demandas em múltiplas dimensões da gestão, envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos, humanos e comunitários. A chegada da pandemia de COVID-19 e o posterior retorno às aulas presenciais impuseram desafios inéditos, que exigiram de mim uma atuação pautada na escuta, na resiliência e na capacidade de adaptação diante das novas exigências educacionais, em especial aquelas relacionadas às questões socioemocionais de estudantes e profissionais da escola.

Ao longo dessa trajetória, percebi com mais nitidez o potencial das avaliações diagnósticas como instrumentos de apoio à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que reconheci seus limites e tensões. A partir dessa vivência prática e do compromisso com a melhoria da qualidade da educação pública, este estudo nasce com a intenção de analisar criticamente esses processos e contribuir para a construção de práticas avaliativas mais significativas, equitativas e formadoras.

Assim, a possibilidade de realizar uma pesquisa científica, que alia teoria e prática, em uma temática que sempre me despertou interesse. Por conseguinte, além da aquisição e produção de mais conhecimento, auxiliará na minha atuação profissional. Bem como, a possibilidade de contribuir para pesquisas nessa área e cooperar consequentemente com os temas de interesses estratégicos da SME de Fortaleza, em especial quanto ao aprimoramento do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 5) destacam que “O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Assim, o estreito e rotineiro convívio com as questões inquietantes oriundas das atividades de recomposição da aprendizagem conduziram a pesquisadora a realizar os primeiros esboços no delineamento da pesquisa.

Entretanto, para a realização da avaliação, faz-se necessário considerar a importância da alfabetização e o papel do professor nesse período fundamental do desenvolvimento dos alunos. Nesta toada, Leal (2005, p.91) pontua que “Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos professores, podemos elencar

como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo.”

Nesse sentido, surge o seguinte questionamento norteador da pesquisa: *Como o Programa Alfa 1, 2, 3, enquanto política pública da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, tem contribuído para a recomposição da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de retorno às aulas presenciais em face da pandemia de COVID-19?*

Esclarecemos que o recorte temporal escolhido, os anos de 2022 e 2023, é justificado pelo fato de abranger o período de implantação do Programa Alfa 1, 2, 3, lançado pela SME de Fortaleza em 2022. Este programa surgiu em resposta à necessidade urgente de recomposição das aprendizagens em um contexto pós-pandemia, focando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A delimitação temporal permite avaliar de forma mais precisa as ações implementadas e seus resultados imediatos no processo de alfabetização, especialmente considerando o retorno às aulas presenciais após um período de ensino remoto emergencial.

As turmas de 1º e 2º anos foram selecionadas como objeto de estudo, pois representam o ciclo de alfabetização conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses marcos normativos e programáticos estabelecem que a alfabetização deve ser concluída até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo esta etapa fundamental para garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura e escrita.

A escolha desse ciclo inicial também reflete a centralidade das práticas pedagógicas na construção de uma base sólida para o aprendizado futuro. Por meio do acompanhamento de turmas específicas nesse intervalo, torna-se possível analisar tanto o desempenho acadêmico quanto os desafios enfrentados pelos professores e assistentes de aprendizagem no alcance das metas estabelecidas pelo programa. Assim, a pesquisa contribui para a reflexão e aprimoramento das políticas públicas de alfabetização no município de Fortaleza.

O recorte espacial da pesquisa delimita-se ao município de Fortaleza, capital do estado do Ceará, com foco em uma escola da Rede Pública Municipal localizada no Distrito de Educação 5. A seleção dessa unidade escolar, entre as diversas contempladas pelo Programa Alfa 1, 2, 3, fundamenta-se na conjugação de critérios

objetivos e operacionais. A escolha se deu, sobretudo, pela possibilidade de acesso facilitado à documentação institucional e aos resultados das avaliações aplicadas no âmbito do programa, uma vez que a pesquisadora exerce atividades profissionais na própria escola investigada. Essa condição favoreceu a viabilidade da coleta de dados, permitindo o acompanhamento sistemático da implementação do programa e a obtenção de informações relevantes para análise. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, cuja proposta consiste em compreender, a partir da realidade concreta de uma unidade escolar específica, os desdobramentos da política pública voltada à recomposição da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes do 1º e 2º anos participantes do Programa Alfa 1, 2, 3 nessa escola municipal de Fortaleza/Ceará

Por sua vez, o Programa Alfa 1, 2, 3 seleciona Assistentes de Aprendizagem, para atuação em parceria com os regentes de maior carga horária nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, tendo como objetivos principais:

2.1 Favorecer a apropriação, continuidade e consolidação do processo de alfabetização dos estudantes matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, visando o fortalecimento das ações pedagógicas para este fim, bem como a recomposição da aprendizagem diante do contexto de pandemia; 2.2 Identificar, por meio de avaliações diagnósticas, estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização nas turmas de 1º, 2º e 3º anos; 2.3 Realizar atividades de intervenção para os estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização; 2.4 Desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos; 2.5 Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da turma. (Fortaleza, 2022, p. 1)

Reconhecendo a relevância do tema, a presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar o Programa Alfa 1, 2, 3, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Para tanto, traçam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar a política de recomposição da aprendizagem, denominada Programa Alfa 1, 2, 3, aplicada na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando na alfabetização na idade certa no cenário de retorno às aulas presenciais em face da pandemia de COVID-19;
- b) Investigar a implementação do Programa Alfa 1, 2, 3 no fortalecimento das ações pedagógicas voltadas para a alfabetização nas turmas do 1º

e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos relatórios individuais dos discentes produzidos pelos professores;

- c) Analisar o Programa Alfa 1, 2, 3 no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, utilizando dados das Avaliações Diagnóstica de Rede (ADR)<sup>1</sup>.

Para atingir os objetivos específicos, delineamos um percurso fundamentado em uma estratégia inicial que sustenta nosso estudo no campo teórico. Assim, abordamos e discutimos as perspectivas e os desafios da educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à alfabetização. Dialogamos com as reflexões de teóricos sobre a importância da alfabetização na idade certa, por meio do programa PAIC, em consonância com a política de recomposição da aprendizagem adotada pela rede municipal de ensino de Fortaleza no contexto pós-pandemia, considerando também o cenário territorial onde a escola está inserida. O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no Ceará, serve como referência nacional por sua abordagem abrangente e colaborativa, que integra formação continuada de professores, avaliação externa rigorosa e acompanhamento pedagógico frequente. Com um foco claro na alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental, o PAIC demonstra como políticas públicas estruturadas podem impactar positivamente os índices de alfabetização, especialmente em contextos socioeconômicos desafiadores.

Essa experiência dialoga diretamente com o Programa Alfa 1, 2, 3, que busca recompor aprendizagens e consolidar a alfabetização em Fortaleza. Ambos compartilham o compromisso com a alfabetização na idade certa, promovendo suporte pedagógico especializado e estratégias metodológicas ajustadas às realidades locais. Essa convergência reforça a importância de políticas públicas que priorizem tanto a equidade educacional quanto o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhadas aos desafios e especificidades de cada contexto educacional.

---

<sup>1</sup> Avaliação Diagnóstica de Rede é uma avaliação externa elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, compondo a Sistemática de Avaliação da Aprendizagem do Ensino Fundamental, onde os estudantes de 1º e de 2º ano do ensino fundamental são avaliados em leitura e em escrita, individualmente, seguindo periodicidade bimestral no primeiro semestre e mensal no segundo semestre, e, os dados obtidos das avaliações são inseridos no Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) para consolidação dos resultados.

A pesquisa visa contribuir para a formação discente por meio de um olhar investigativo e avaliativo das ações adotadas para reordenar e impulsionar as aprendizagens dos alunos, reduzindo as dificuldades apresentadas. Relevante, ainda, para subsidiar a tomada de decisão da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, fornecendo informações sobre os resultados e desafios inerentes à implementação do programa. Também contribui para o aprimoramento das políticas públicas educacionais no contexto local.

Nesse sentido, para compreendermos os objetivos apresentados nesta pesquisa, buscamos referências em estudos já consolidados para a construção do referencial teórico: BNCC (2018); Freire (1985 e 1989); Lüdke e André (1996); Lejano (2012); Laval (2019); Menarini e Tavares (2020), entre outros.

Inicialmente, a seção introdutória apresenta o contexto da pesquisa, destacando os desafios enfrentados pela educação no período pós-pandêmico e a importância de programas voltados para a recomposição da aprendizagem. Além disso, são delineados os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como a justificativa para o estudo, que se baseia nas demandas educacionais emergentes na rede municipal de ensino de Fortaleza.

Na sequência, na seção 2 estão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a condução da pesquisa. A pesquisa segue uma abordagem mista, combinando tanto métodos qualitativos quanto quantitativos. Nessa seção são detalhados os processos de coleta de dados, que incluem a análise documental dos resultados das avaliações diagnósticas em rede e de relatórios individuais dos estudantes produzidos pelos docentes das respectivas turmas avaliadas. A metodologia é justificada pelo desejo de proporcionar uma visão abrangente e aprofundada do Programa Alfa 1,2,3, especialmente no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Por conseguinte, a Seção 3 apresenta uma revisão teórica que discute as perspectivas e os desafios da alfabetização na educação contemporânea, à luz de diferentes abordagens pedagógicas e referenciais críticos. A seção enfatiza o papel do professor na formação das práticas alfabetizadoras, bem como a necessidade de refletir sobre a atuação do sistema educacional no enfrentamento das desigualdades e na garantia do direito à aprendizagem. Ao abordar tanto os aspectos formativos quanto estruturais, esta seção estabelece os fundamentos teóricos que sustentam a análise do objeto de estudo.

Na sequência, a Seção 4 aprofunda a discussão sobre as políticas públicas voltadas à recomposição da aprendizagem, analisando o legado do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará e a criação do Programa Alfa 1, 2, 3 no contexto da Rede Municipal de Fortaleza. São discutidos os marcos institucionais, os objetivos e os mecanismos de funcionamento do programa, com foco em suas estratégias de intervenção pedagógica.

A Seção 5, por sua vez, apresenta o lócus da pesquisa, contextualizando o território de inserção da escola investigada no bairro Mondubim e destacando as especificidades do Distrito de Educação 5. A análise e discussão dos resultados da pesquisa estão organizadas na Seção 6, que contempla o exame quantitativo e qualitativo dos dados extraídos dos relatórios institucionais e das avaliações aplicadas. Por fim, a Seção 7 sintetiza os principais resultados, oferecendo subsídios e recomendações para o aprimoramento das políticas de alfabetização e recomposição da aprendizagem em Fortaleza.



## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS DA PESQUISA**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos e avaliativos adotados para a condução da pesquisa, com vistas a sustentar teoricamente as escolhas operacionais realizadas ao longo do estudo, no qual optou-se por uma abordagem mista, integrando elementos quantitativos e qualitativos, de modo a permitir uma análise mais ampla dos dados e de suas implicações no contexto educacional. Essa escolha metodológica está em consonância com a perspectiva proposta por Lejano (2012), cujo modelo experiencial reconhece a complexidade dos fenômenos educacionais e a necessidade de articulação entre diferentes fontes e dimensões da realidade investigada. O capítulo está organizado em duas seções, onde a primeira descreve o tipo de pesquisa, sua natureza, abordagem e os fundamentos que justificam a adoção do estudo de caso como estratégia metodológica

Já a segunda seção concentra-se na descrição do objeto empírico, dos instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados, momento em que se destaca a aplicação da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), como técnica central para o tratamento dos documentos analisados.

### **2.1 Caracterização da pesquisa e fundamentação metodológica**

Dada a complexidade e abrangência dos objetivos específicos da pesquisa, o estudo caracteriza-se como sendo de natureza descritiva, utilizando-se de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, para obter uma compreensão abrangente dos fenômenos em estudo. A pesquisa se baseia em pesquisa de campo e documental, explorando uma unidade escolar participante do Programa Alfa 1, 2, 3.

Por conseguinte, a pesquisa descritiva tem como objetivo principal descrever características de uma determinada população ou fenômeno, buscando identificar padrões, tendências e relações entre variáveis, sem interferir ou manipular o objeto de estudo. A pesquisa descritiva requer que o pesquisador obtenha uma variedade de informações sobre o objeto de estudo. Esse tipo de investigação fornece uma descrição detalhada dos fatos e fenômenos de uma determinada realidade (Triviños, 1987). Exemplos de métodos utilizados em pesquisa descritiva incluem estudos de caso, análise documental e pesquisa *ex-post-facto*.

Na perspectiva desta pesquisa o estudo de caso se aplica adequado, visto que ao analisar tendências sociais complexas, permite uma investigação que preserve sua abordagem holística e revele processos e mecanismos significativos, distinguindo-os de fatores e processos secundários ao foco central da análise. Nesse sentido, Yin (2001, p. 32 e 33) argumenta que um estudo de caso:

investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (...) [Este] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Silveira e Córdova (2009) destacam a importância de selecionar um método adequado para o desenvolvimento de uma pesquisa. Este método deve ser escolhido considerando as características específicas da pesquisa em questão. Por exemplo, uma pesquisa pode envolver a investigação de uma pessoa ou grupo qualificado, explorando um aspecto da realidade para testar hipóteses experimentalmente, descrevê-las ou explorá-las. Portanto, é viável combinar abordagens quantitativas e qualitativas para alcançar uma compreensão mais abrangente e profunda do fenômeno em estudo.

A utilização combinada de dados provenientes das abordagens qualitativa e quantitativa em pesquisas científicas é essencial para compreender eventos, fatos e processos de maneira ampla e aprofundada, exigindo do pesquisador uma análise criteriosa e reflexiva. Essa integração metodológica, conhecida como método misto ou ‘quali-quantitativo’, amplia as possibilidades de investigação ao correlacionar experiências empíricas à teoria que fundamenta as observações e à forma de apresentar os dados obtidos. Assim, permite a exploração complementar entre as duas abordagens, fortalecendo a qualidade das análises e dos resultados.

De acordo com Knechtel (2014, p. 106), a abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa “[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”. Essa perspectiva destaca a capacidade das abordagens qualitativa e quantitativa de capturar diferentes dimensões do fenômeno estudado. A abordagem quantitativa, por exemplo, trabalha com estatísticas para criar modelos abstratos ou descrever regularidades, enquanto a

qualitativa foca nos significados, valores, crenças e atitudes dos sujeitos (Minayo, 2009).

Por outro lado, Gatti (2004) aponta que essas abordagens não são antagônicas, mas complementares, permitindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados. Segundo a autora, “[...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (Gatti, 2004, p. 21). Assim, todo dado quantitativo requer uma descrição que o contextualize, enquanto as pesquisas qualitativas, ao categorizarem os fenômenos observados, oferecem subsídios para compreender sua frequência e recorrência.

Na visão de Minayo (2009), a diferença entre as abordagens é de essência, e não de hierarquia. Isso reforça que, embora metodologicamente distintas, ambas têm igual importância e validação científica. A abordagem quantitativa oferece dados objetivos e estatísticos, enquanto a qualitativa se debruça sobre aspectos subjetivos e simbólicos. Contudo, Minayo assegura que a relação entre essas abordagens é fértil e complementar, especialmente em áreas como a educação, onde os métodos mistos possibilitam descrever fenômenos observados e fundamentar suas análises com evidências.

Creswell (2007, p. 4) complementa, afirmando que “[...] um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice-versa. A pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste continuum porque incorpora elementos de ambas as abordagens qualitativa e quantitativa”. Essa integração permite que os métodos se potencializem mutuamente, proporcionando análises mais completas e robustas.

Flick (2004) também enfatiza as convergências entre as abordagens, destacando que a combinação de dados descritivos e estatísticos confere credibilidade e profundidade aos resultados. Enquanto os dados quantitativos validam estatisticamente as observações, os qualitativos oferecem uma compreensão detalhada e contextualizada dos fenômenos investigados. Dessa forma, os métodos mistos têm se mostrado especialmente úteis para abordar questões complexas e multifacetadas, garantindo uma investigação mais abrangente e fundamentada.

Neste estudo, consideramos também os pressupostos de Lejano (2012), a qual propôs um modelo experiencial visto como uma inovação teórico-metodológica ao integrar perspectivas quantitativas e qualitativas na análise de políticas públicas,

proporcionando uma compreensão mais profunda de fenômenos que os métodos tradicionais, baseados em lógicas positivistas, não conseguem resolver. O autor critica esses modelos clássicos por seu enfoque linear e limitado na mensuração de dados e testes de hipóteses, o que, segundo ele, restringe a capacidade de apreender a complexidade e dinâmica da política como ela é realmente vivida por múltiplos atores.

Para superar essas limitações, o autor sugere que a análise de políticas deve incorporar a experiência como elemento central, reconhecendo a complexidade processual, contextual e flexível dos fenômenos. Ao contrário dos modelos positivistas, que buscam testar hipóteses isoladas, o modelo experiencial permite que a teoria surja da prática, com dados obtidos de múltiplas fontes, como entrevistas, observações e grupos focais. Além disso, a análise no modelo experiencial é holística e hermenêutica, focada na autenticidade da descrição da política como experiência, ao invés de apenas em resultados estatísticos replicáveis.

O objetivo final do modelo experiencial é oferecer uma compreensão ampla e processual da política, possibilitando ações concretas, enquanto o modelo positivista se limita à aferição de resultados pontuais. Dessa forma, Lejano (2012) defende que para entender por que políticas e instituições funcionam ou falham, é necessário explorar a multiplicidade de papéis e identidades dos atores envolvidos, além de valorizar o contexto e os recursos específicos de cada local, o que difere das abordagens tradicionais que falham ao não capturar a complexidade dos programas reais.

Portanto, faz-se necessário frisar que neste estudo os pressupostos de Lejano (2012) são utilizados como referencial teórico para explorar as dinâmicas do programa Alfa, sem a pretensão de realizar uma análise aprofundada típica de seu modelo experiencial. O enfoque está em aplicar, de maneira exploratória, a perspectiva proposta pelo autor, que privilegia a integração de dados qualitativos e quantitativos para captar a complexidade do contexto educacional. Embora a pesquisa não se destine a uma investigação detalhada dos processos e das relações descritos por Lejano (2012), utiliza sua abordagem como guia para interpretar o contexto e as interações que emergem da implementação do programa.

Lejano (2012) critica os modelos tradicionais baseados em lógicas positivistas por sua limitação em compreender a complexidade e a dinâmica das políticas como vividas pelos diversos atores. Em contraponto, propõe que a experiência seja central na análise, permitindo que a teoria surja da prática e que múltiplas fontes de dados

sejam combinadas de maneira holística e contextual. No âmbito desta pesquisa, essa abordagem é adotada para correlacionar resultados estatísticos com evidências qualitativas, buscando capturar aspectos significativos do programa e das interações pedagógicas, sem, no entanto, aprofundar-se nos processos subjetivos descritos integralmente no modelo experiencial.

## 2.2 Detalhamento do objeto de estudo e dos métodos de análise

A análise das turmas participantes do Programa Alfa 1, 2, 3 foi realizada a partir de um detalhado levantamento de dados quantitativos e qualitativos coletados durante os anos de 2022 e 2023. No âmbito quantitativo, foram considerados os resultados das Avaliações Diagnósticas em Rede (ADR), realizadas bimestralmente, como instrumento principal para avaliar o desempenho dos estudantes. Esses dados foram organizados em séries temporais, permitindo a análise da evolução dos índices de desempenho ao longo dos semestres.

Por sua vez, o universo da pesquisa, disposto no Quadro 1, compreende 06 (seis) turmas de 1° e 2° anos do ensino fundamental participantes do Programa. Além disso, foram incluídas (05) cinco turmas existentes, no mesmo período, que não participaram do Programa, como grupo de controle para fins de comparação. Esclarecemos que o quantitativo de turmas participantes e não participantes difere, pois houve oferta de turmas em número equivalente neste intervalo de tempo.

Quadro 1 - Turmas selecionadas

Ano e Turno	Turmas participantes	Turmas não participantes
2022 – Manhã	1° B	1° A
	2° A	
2022 – Tarde	2° A	1° A
	2° B	
2023 - Tarde	1° A	1° A, 2° A
	2° A	1° B

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No âmbito qualitativo, foram analisados 04 (quatro) relatórios individuais de alunos selecionados de cada turma avaliada. Os relatórios, elaborados com base em observações sistemáticas realizadas pelos docentes e equipe pedagógica,

ofereceram uma visão detalhada do processo de aprendizagem, considerando aspectos como participação, engajamento e dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Para a análise estatística, utilizamos técnicas de estatística descritiva de modo a identificar padrões e dispersões nos dados obtidos. A análise documental dos relatórios qualitativos seguiu o método de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo a categorização e interpretação dos registros de forma sistemática e criteriosa.

Os dados quantitativos e qualitativos foram integrados por meio de triangulação, com o objetivo de oferecer uma compreensão holística do programa Alfa. Essa etapa metodológica, fundamentada no modelo experiencial de Lejano (2012), buscou correlacionar os resultados estatísticos das Avaliações Diagnósticas (ADR) com as evidências qualitativas extraídas dos relatórios individuais, destacando elementos que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Ao combinar múltiplas fontes e dimensões, a análise permitiu capturar a complexidade e a dinâmica das práticas educacionais, oferecendo informações de caráter avaliativo do Programa em lide.

Dessa forma, após a apresentação dos procedimentos metodológicos e do delineamento do objeto empírico da pesquisa, considera-se fundamental introduzir uma reflexão teórica que contribua para a compreensão da alfabetização no contexto educacional contemporâneo. Na Seção 3, desenvolve-se uma análise das diferentes perspectivas sobre o processo de alfabetização, com atenção especial à formação docente, às práticas pedagógicas e à atuação do sistema educacional na garantia do direito à aprendizagem. Busca-se, com isso, construir uma base conceitual sólida que permita situar criticamente o Programa Alfa 1, 2, 3 no campo das políticas públicas voltadas à recomposição das aprendizagens, contextualizando sua implementação nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

### **3 ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

A alfabetização, um dos processos centrais na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, tem sido amplamente discutida em diferentes contextos e abordagens ao longo da história brasileira. Neste âmbito, José de Alencar, ainda no século XIX, foi pioneiro em destacar a importância da educação como elemento formador da identidade nacional, propondo uma alfabetização que respeitasse a língua e a cultura locais. Rui Barbosa, por sua vez, trouxe contribuições marcantes ao enfatizar a necessidade de um ensino primário universal e gratuito, consolidando a alfabetização como um direito básico do cidadão. Posteriormente, Anísio Teixeira articulou uma visão moderna de educação, que integrava a alfabetização a um projeto amplo de escola pública democrática e inclusiva, idealizando métodos que respeitassem as experiências e vivências dos alunos.

Além destes exemplos, Cecília Meireles, educadora e poetisa, contribuiu com uma visão sensível e humanista, reconhecendo o papel da alfabetização na formação integral dos indivíduos, enquanto Fernando de Azevedo enfatizou a articulação entre educação e desenvolvimento social, promovendo debates sobre a importância de metodologias que incluíssem práticas inovadoras no ensino. Essas influências pavimentaram o caminho para as reflexões de Paulo Freire, que propôs uma abordagem diferenciada de alfabetização, ao enfatizar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1985, p. 24). Para Freire, alfabetizar era um ato político e transformador, voltado para a construção de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

Freire se destacou ao desafiar o tecnicismo predominante em abordagens tradicionais, que reduziam a alfabetização a um processo mecânico e descontextualizado. Contudo, sua perspectiva se complementa com as ideias de seus predecessores, reforçando que a alfabetização deve integrar elementos técnicos e sociais, considerando tanto a pluralidade cultural quanto a formação de sujeitos autônomos. Assim, a alfabetização, no Brasil, revela-se como um campo de contínua evolução, que incorpora diferentes contribuições e deve avançar em direção a práticas mais inclusivas e transformadoras.

Essa visão se contrapõe à perspectiva tecnicista e homogênea adotada por políticas como a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que, conforme analisa

Teixeira (2021), legitima a instrução fônica como a principal metodologia para a alfabetização, buscando homogeneizar o ensino e apagando outras abordagens pedagógicas, amplamente aceitas e difundidas. Conforme aponta Gontijo *et al.* (2020), a alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra-se alinhada ao modelo de alfabetização funcional, cujo principal objetivo é desenvolver a consciência fonológica e a técnica da escrita, preparando os indivíduos para se adaptarem ao modelo produtivo vigente. Nesse sentido, o foco da BNCC na competência prática, como destacam as autoras, reduz a alfabetização a uma função instrumental, muitas vezes dissociada de um desenvolvimento mais amplo da cidadania e da criticidade.

Ademais, Menarini e Tavares (2020) reforçam a importância de considerar o letramento como uma dimensão indispensável para a qualidade da alfabetização. Segundo os autores, o letramento implica além de ensinar a ler e escrever, desenvolver habilidades críticas que permitam interpretar o mundo e exercer a cidadania plena. Dessa forma, a alfabetização não pode ser vista como uma simples técnica, mas sim como um processo integral que envolve tanto a aquisição de competências linguísticas quanto a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto, o currículo e a legislação educacional brasileira têm enfrentado desafios quanto à implementação de abordagens pluralistas e diversificadas no ensino da alfabetização. Bortot e Souza (2023) destacam as contradições presentes na legislação educacional em tempos neoconservadores, apontando para a padronização e o reducionismo do processo alfabetizador ao método fônico. Segundo as autoras, isso desconsidera a pluralidade escolar e a autonomia docente, gerando uma fragmentação do ensino e reduzindo a alfabetização a um processo técnico e mecânico, desconectado das realidades culturais e sociais dos estudantes.

Nesse sentido, Freire (1989) ressalta que a alfabetização deve ser um ato de criação e recriação do conhecimento, em que o educando é sujeito ativo no processo de aprender, e não um mero receptor de informações. Essa concepção dialoga com a ideia de que a educação deve ser crítica e transformadora, permitindo que o alfabetizando se perceba como agente de mudança em seu contexto. Para Freire, alfabetizar é muito mais do que apenas ensinar a ler e escrever; é formar cidadãos que sejam capazes de refletir sobre sua realidade e agir sobre ela.

Paralelamente, o PAIC, implantado no Ceará, serve como um exemplo concreto de uma política pública de alfabetização bem-sucedida, ao integrar a



formação continuada de professores, a avaliação externa e o acompanhamento pedagógico. Segundo Cruz *et al.* (2020), o Paic conseguiu aumentar significativamente os índices de alfabetização no estado, especialmente entre os alunos de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Além disso, o sucesso do Paic no Ceará se deve, em parte, à sua capacidade de mobilizar as comunidades e adaptar as políticas educacionais às necessidades locais, algo que iniciativas padronizadas, como a PNA, muitas vezes falham em fazer.

Dessa maneira, é essencial que o processo de alfabetização no Brasil busque integrar diferentes metodologias e respeitar a diversidade de contextos e sujeitos envolvidos. Conforme indicam Borges e Carvalho (2020), é necessário investir em métodos construtivistas, que promovam uma alfabetização ativa e eficiente, capaz de contemplar as especificidades de cada educando. Somente assim será possível superar as limitações impostas por abordagens excessivamente tecnicistas e homogeneizadoras, permitindo uma alfabetização que, de fato, promova a emancipação e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

### **3.1 O papel do professor na alfabetização: formação e práticas pedagógicas**

O papel do professor no processo de alfabetização é essencial, pois ele atua como mediador do conhecimento e guia o desenvolvimento crítico dos alunos. Conforme destacado por Borges e Carvalho (2020), o professor não exerce apenas uma função técnica; ele deve promover um ambiente de aprendizado dinâmico e interdisciplinar, onde o respeito à subjetividade e à individualidade de cada aluno é priorizado. Assim, o sucesso do processo de alfabetização depende diretamente de uma prática pedagógica diferenciada, que leve em consideração as particularidades sociais e culturais dos estudantes.

Além disso, é importante ressaltar que o professor é um sujeito ativo no processo de alfabetização, responsável por adaptar o ensino à realidade dos estudantes. De acordo com Menarini e Tavares (2020), uma alfabetização de qualidade só pode ser alcançada quando o professor assume o protagonismo no processo de construção do conhecimento, comprometendo-se com a formação integral dos alunos. Nesse contexto, a formação continuada do docente desempenha um papel basilar, pois permite que ele acompanhe as transformações sociais e pedagógicas e, assim, contribua de forma mais eficaz para o processo educativo.

Ademais, como argumentam Borges e Carvalho (2020), o professor precisa ser conhecedor profundo dos métodos de alfabetização e suas especificidades, de modo a proporcionar um ensino eficaz. Essa expertise envolve, por exemplo, a compreensão de diferentes abordagens pedagógicas, como o método fônico ou o construtivismo, e a capacidade de adaptar esses métodos às necessidades dos alunos. Dessa forma, o docente se torna um facilitador do processo de aprendizagem, garantindo que o ensino da leitura e da escrita seja significativo para os estudantes.

Outro ponto relevante é a necessidade de reflexão contínua sobre a prática docente. Segundo Menarini e Tavares (2020), o professor deve estar sempre revisitando e aprimorando suas práticas pedagógicas, a fim de melhorar o aprendizado dos alunos e tornar o processo de alfabetização mais eficiente. Esse compromisso com a reflexão e o aprimoramento constante é essencial para garantir que a alfabetização para além de uma etapa técnica da educação, pode ser também um momento de formação cidadã e crítica dos indivíduos.

Portanto, o papel do professor na alfabetização vai muito além da simples transmissão de conhecimento. Ele é responsável por criar um ambiente inclusivo e participativo, onde os alunos possam desenvolver suas habilidades linguísticas e cognitivas de maneira autônoma e crítica. Para que isso aconteça, é fundamental que o professor esteja bem preparado, tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico, e que ele tenha o apoio necessário em termos de formação continuada e recursos pedagógicos adequados.

Em síntese, conforme apontado por diversos estudiosos, o professor desempenha uma função central no processo de alfabetização, sendo essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Sua capacidade de mediar o conhecimento, adaptar o ensino às realidades dos alunos e refletir continuamente sobre suas práticas torna-o uma peça-chave na promoção de uma alfabetização eficaz e transformadora.

Portanto, ao refletirmos sobre os diferentes aspectos da alfabetização, fica claro que uma abordagem meramente técnica e funcional não é suficiente. A alfabetização, para ser efetiva, deve estar inserida em um contexto mais amplo, que considere as realidades vividas pelos alunos. Nesse sentido, experiências como o PAIC (que incluem a formação continuada dos docentes) demonstram que é possível, por meio de políticas públicas bem estruturadas, promover uma alfabetização que seja, ao mesmo tempo, inclusiva e transformadora.

### 3.2 Para além do papel do professor: a atuação do sistema educacional

Em contraponto, para além da abordagem sobre a alfabetização das crianças brasileiras, destaca-se os estudos de Laval (2019), acerca do sistema escolar no país, sob a influência do neoliberalismo,

Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a holding Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo (Laval, 2019, p.7)

Segundo o autor, este cenário desencadeou uma intensa competição entre as classes sociais pelo acesso às "melhores escolas", inseridas em um sistema educacional e universitário cada vez mais hierarquizado e desigual. Nesse contexto, o autor argumenta que a análise da educação não pode se restringir apenas à dimensão econômica, ou seja, à mercantilização da escola, mas deve também abranger a lógica social da "mercadorização" da educação pública. Essa mercadorização, conforme Laval, está diretamente associada à luta entre as classes sociais dentro do mercado escolar e universitário, o que evidencia a reprodução de desigualdades estruturais no acesso à educação.

Além disso, Laval (2019) ressalta que, para enfrentar essas dinâmicas, não basta defender o setor público, pois este já foi profundamente transformado pela criação de um sistema hierarquizado, do qual faz parte apenas como um fragmento. O combate, segundo ele, deve ser dirigido contra as dinâmicas de desigualdade que minam as bases da escola pública. Dessa maneira, o autor enfatiza que essa hierarquização do sistema educacional não se limita ao contexto nacional, mas se estende globalmente, exigindo uma resistência articulada internacionalmente.

Portanto, Laval (2019) argumenta que as resistências locais e as contramedidas são essenciais, especialmente aquelas que buscam promover a igualdade entre os estudantes. No entanto, ele também alerta que a lógica neoliberal só pode ser enfrentada em um terreno global. Assim, o autor defende a necessidade de intensificar o intercâmbio entre professores e pesquisadores para compreender as

transformações em cada país, identificar as características da nova ordem educacional mundial, coordenar as lutas e resistências internacionais e, acima de tudo, redefinir um modelo alternativo de escola democrática e igualitária, protegida dos interesses econômicos e das ameaças políticas que afetam a liberdade de professores e pesquisadores no Brasil e em todo o mundo. Finalizando, o autor assevera que “a escola é a única capaz de inserir a grande massa jovem na cultura escrita e acadêmica” (Laval, 2019, p. 324).

A responsabilização individual do professor pelo desempenho dos estudantes tem sido uma constante nas reformas educacionais inspiradas pela lógica neoliberal. No entanto, limitar a análise dos resultados escolares à figura do docente desconsidera as múltiplas determinações que atravessam o sistema educacional. O debate sobre qualidade da educação e equidade no acesso ao conhecimento precisa ser ampliado, incorporando a análise das estruturas organizacionais, políticas de financiamento, condições de trabalho e a função social atribuída à escola. Assim, refletir sobre o papel do sistema educacional como um todo torna-se imprescindível para compreender as contradições que marcam a gestão pública da educação no Brasil, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (VENÂNCIO; DUARTE, 2013).

A fragmentação do sistema nacional de ensino, combinada com a coordenação federativa marcada por assimetrias, evidencia a centralidade das relações entre União, estados e municípios no desenho e execução das políticas educacionais. A distribuição desigual de recursos tanto orçamentários, como os garantidos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), quanto de capacidade técnica para gestão, contribui para desigualdades regionais profundas (Cury, 2018). Em muitos casos, as redes municipais ficam sobrecarregadas com demandas relacionadas à infraestrutura, à formação docente e à manutenção escolar, enquanto espaços de coordenação estratégica permanecem sob limitada responsabilidade dos governos estaduais e federais.

Além disso, cabe destacar que a qualidade da educação pública depende diretamente da capacidade do sistema de incorporar diversidade, participação e cogestão. Estudos apontam que a precarização das condições de trabalho docente, os baixos salários, a ausência de infraestrutura adequada e a escassez de materiais inviabilizam a construção de propostas pedagógicas consistentes (Sena, 2008). A carência de programas estruturados de formação continuada e a centralização

administrativa nas diretorias de ensino produzem uma padronização que reduz a autonomia das escolas e fragiliza seu potencial de inovação e transformação.

Desse modo, repensar a atuação do sistema educacional exige recuperar a política pública como instrumento de justiça social e construção democrática. No contexto da pandemia e do retorno às aulas presenciais, verificou-se que as redes com articulação federativa mais sólida, sustentadas por mecanismos contínuos de avaliação e suporte técnico, obtiveram melhores resultados na recomposição da aprendizagem (Yannoulas; Garcia, 2022). Esses dados sugerem que políticas de financiamento equitativas e sistemas de gestão com autonomia e corresponsabilidade podem contribuir para uma educação pública inclusiva, eficiente e comprometida com a redução das desigualdades.

## **4 POLÍTICAS PÚBLICAS E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: O LEGADO DO PAIC E O DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA ALFA 1, 2, 3 EM FORTALEZA**

### **4.1 A aprendizagem na idade certa: o caso do PAIC**

No âmbito das políticas públicas educacionais no Brasil, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mencionado anteriormente, se destaca como um exemplo bem-sucedido de intervenção voltada para a melhoria da alfabetização. Implementado em 2007 no estado do Ceará, o PAIC tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, ou seja, até os sete anos. Nesse sentido, o programa adota uma abordagem sistêmica e colaborativa, integrando esforços de diferentes esferas de governo, com foco na formação continuada de professores, na avaliação externa e no acompanhamento pedagógico regular (Cruz *et al.*, 2020).

A princípio, o PAIC surgiu em resposta a um contexto educacional crítico no Ceará, em que os índices de alfabetização estavam aquém do desejado. Em 2007, apenas 39,9% dos alunos atingiam o nível desejável de proficiência em leitura, um dado alarmante que impulsionou a criação de uma política pública que pudesse enfrentar esse desafio de maneira sistemática e integrada (Duarte *et al.*, 2023). A partir dessa realidade, o governo cearense desenvolveu um modelo que se baseia em princípios de equidade e cooperação entre o estado e os municípios.

Além disso, o PAIC diferencia-se de outras políticas educacionais pela sua capacidade de mobilizar recursos humanos e materiais, focando na capacitação contínua dos profissionais envolvidos no processo de alfabetização. Conforme apontam Cruz *et al.* (2020), a formação continuada dos professores é um dos pilares do programa, sendo considerada essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes. Essa formação, além de proporcionar novas ferramentas metodológicas, visa também alinhar as práticas docentes com os objetivos do programa, garantindo que todos os profissionais envolvidos estejam comprometidos com a melhoria dos índices de alfabetização.

Outro aspecto relevante do PAIC é o seu sistema de avaliação externa, realizado por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que monitora o desempenho dos alunos e permite que o governo estadual ajuste suas estratégias conforme os resultados obtidos. Assim, o programa

garante uma análise contínua do progresso dos estudantes, o que possibilita a implementação de medidas corretivas quando necessário. Esse monitoramento constante assegura que a qualidade do ensino seja mantida e que as metas de alfabetização sejam progressivamente atingidas (Duarte *et al.*, 2023).

Por outro lado, o PAIC também se destaca pela sua capacidade de adaptar-se às realidades locais dos municípios. Embora exista um modelo padrão para a implementação do programa, cada município tem a flexibilidade de adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades específicas. Essa flexibilidade é essencial para garantir que a diversidade cultural e social dos alunos seja respeitada, evitando a imposição de um modelo homogêneo de ensino que desconsidera as particularidades regionais (Cruz *et al.*, 2020).

Além disso, o sucesso do PAIC pode ser observado nos resultados alcançados ao longo dos anos. Em 2018, por exemplo, o número de alunos que atingiram o nível desejável de proficiência em leitura chegou a 78,8%, um aumento significativo em relação aos 39,9% de 2007 (Duarte *et al.*, 2023). Esse progresso demonstra que, por meio de uma política pública bem estruturada, é possível melhorar de forma significativa a qualidade da alfabetização, especialmente entre os alunos de regiões menos favorecidas.

Ademais, o impacto do PAIC foi tão significativo que serviu de modelo para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política federal que busca expandir os princípios do programa cearense para todo o Brasil. Embora o PNAIC tenha enfrentado desafios em sua implementação, o PAIC continua a ser uma referência na promoção da alfabetização e na garantia de que as crianças possam desenvolver plenamente suas capacidades linguísticas e cognitivas até o final do ciclo inicial de escolarização (Cruz *et al.*, 2020).

Em suma, o PAIC representa uma política pública de alfabetização bem-sucedida, que combina formação continuada de professores, avaliação externa rigorosa e adaptação às realidades locais. Por meio de sua abordagem colaborativa e seu foco na equidade educacional, o PAIC tem demonstrado que é possível alcançar resultados expressivos na alfabetização, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e promovendo uma educação de qualidade para todos.

Com o retorno às aulas presenciais, programas como o PAIC enfrentaram a missão de recompor aprendizagens que foram severamente impactadas durante o período de ensino remoto emergencial. Ao mesmo tempo, o Programa Alfa 1,2,3,

implementado em Fortaleza, reflete a continuidade de princípios do PAIC adaptados à realidade municipal. Essa iniciativa, centrada na recomposição da aprendizagem e no suporte individualizado aos alunos, evidencia como as políticas locais têm buscado respostas para os desafios impostos pela pandemia. A integração de assistentes de alfabetização e o uso de avaliações diagnósticas são estratégias que reforçam a importância de um acompanhamento pedagógico focado no estudante, promovendo ações alinhadas ao contexto atual (Fortaleza, 2022).

No âmbito federal, o novo governo tem priorizado o combate às desigualdades educacionais, propondo iniciativas que resgatem e ampliem programas de alfabetização de sucesso, como o PNAIC, com foco na integração de metodologias baseadas em evidências. Assim, o Ministério da Educação (MEC), ao longo do ano de 2024, vem implementando um conjunto de políticas públicas voltadas à melhoria do sistema educacional brasileiro. Entre os destaques está o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que busca assegurar a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar a aprendizagem de alunos impactados pela pandemia. Para isso, foram investidos R\$ 156 milhões na criação de Cantinhos da Leitura e R\$ 93 milhões na formação de professores da pré-escola, em parceria com universidades públicas (Ministério da Educação, 2024).

Outro pilar das ações do MEC é o programa Escola em Tempo Integral, que, com a criação de 100 novos Institutos Federais, amplia a oferta de vagas em regime integral, especialmente no ensino médio técnico. Com investimentos de R\$ 1,7 bilhão, o programa busca alcançar 1 milhão de novas matrículas, priorizando também a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e modalidades específicas como a educação do campo e especial (Ministério da Educação, 2024).

A inclusão e a equidade também têm sido prioridades, com iniciativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação bilíngue de surdos e apoio às comunidades indígenas e quilombolas. Em 2023, quase 1 milhão de matrículas foram registradas em escolas localizadas em áreas de assentamento. O MEC investiu mais de R\$ 237 milhões no Programa Dinheiro Direto na Escola para Salas de Recursos Multifuncionais, garantindo atendimento especializado e promovendo a permanência de estudantes da educação especial nas escolas regulares (Ministério da Educação, 2024).

Além disso, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas promove a conectividade nas escolas públicas de educação básica, com investimentos de R\$



279,4 milhões para conectar mais de 92 mil instituições. O MEC também reforçou programas essenciais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que beneficia 38,4 milhões de estudantes, e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar, com R\$ 872 milhões destinados ao transporte de alunos, especialmente em áreas rurais (Ministério da Educação, 2024).

No que diz respeito à formação docente, destaca-se o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), gerido pela Capes. Esse programa promove formação continuada em nível *stricto sensu* para docentes, priorizando localidades de difícil acesso. Até 2023, titulou cerca de 17 mil professores em áreas como matemática, história, física e biologia, contribuindo para a democratização do ensino superior e melhor preparo docente (Ministério da Educação, 2024).

Outro destaque é o programa Pé-de-Meia, que visa reduzir a evasão escolar no ensino médio por meio de incentivos financeiros. Com pagamentos mensais de R\$ 200 e depósitos anuais de R\$ 1.000, o programa incentiva frequência mínima de 80%, aprovação escolar e participação no Enem, promovendo a permanência e a conclusão do ensino médio. Já no âmbito da educação infantil, o MEC investiu R\$ 215,6 milhões para ampliar vagas em creches e pré-escolas, totalizando a criação de 44.653 matrículas em 2024. Esses recursos foram destinados a reparos de infraestrutura, aquisição de materiais e manutenção, garantindo melhores condições para o atendimento de bebês e crianças de até 5 anos. Essas ações reafirmam o compromisso do governo em proporcionar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade em todas as etapas do ensino (Ministério da Educação, 2024).

Por fim, o destaque para o PAIC nesta seção justifica-se pelo impacto transformador que ele teve no Ceará, como também pelo legado que deixou para outras iniciativas no Brasil. A apresentação desta seção evidencia a relevância de políticas públicas estruturadas, que conseguem alinhar equidade, formação docente e monitoramento contínuo. O fortalecimento dessas ações é imprescindível para que a alfabetização deixe de ser apenas uma meta técnica e torne-se um direito fundamental, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

## 4.2 O Programa Alfa 1, 2, 3

É consensual e inequívoco que a pandemia de COVID-19 provocou consequências profundas na educação. Ao longo de um ano e seis meses de aulas remotas, muitos estudantes tiveram o processo de aprendizagem seriamente prejudicado pela falta de recursos tecnológicos, pela disponibilidade limitada de alguns responsáveis, pela comunicação frágil entre escola e família e pelo preparo ainda incipiente das instituições para conduzir o ensino nessa nova realidade.

Essas limitações desencadearam necessidades inéditas, sobretudo entre as crianças em fase inicial de alfabetização, considerada a parcela mais atingida, pois o desenvolvimento da leitura e da escrita exige interação constante com o ambiente escolar e com as mediações planejadas pelo professor (Gatti, 2020). As crianças privadas dessas vivências, enfrentaram obstáculos significativos.

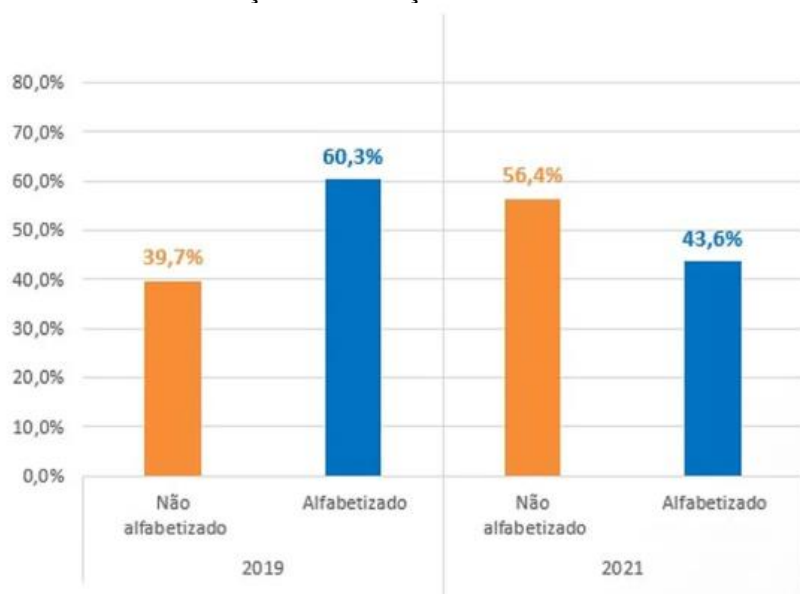
No pós-pandemia, o cenário da educação básica revela perdas de aprendizagem, baixo desempenho e aumento da evasão, principalmente entre estudantes de baixa renda, cujo acesso à internet foi mais restrito, aprofundando a desigualdade educacional (Carreira 2021). Diante de desafios tão diversos, torna-se imperativo redirecionar o tempo escolar para estratégias que promovam um desenvolvimento cognitivo flexível: replanejar currículos, adotar novas práticas pedagógicas e investir na formação continuada das equipes, sempre a partir das necessidades específicas de cada comunidade (Gatti 2020).

Nesse sentido, o Panorama da alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental<sup>2</sup>, apresentado pelo Ministério da Educação em 2023, demonstrou que a taxa de alfabetização infantil retrocedeu entre 2019 e 2021: em 2019, pouco mais de seis em cada dez crianças já dominavam leitura e escrita, enquanto em 2021 esse percentual foi menor, evidenciando os efeitos adversos da pandemia sobre as primeiras etapas do processo de alfabetização. Como noticiado pelo G1 Educação (Santos, 2023b), 60,3 % de crianças alfabetizadas em 2019 *versus* 43,6 % em 2021; 39,7 % e 56,4 % não alfabetizadas, respectivamente. Essa constatação encontra-se explicitada na Figura 1.

---

<sup>2</sup> Produzido a partir dos microdados do Saeb 2019 e 2021 divulgados pelo Inep/MEC.

Figura 1 - Panorama da alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental



Fonte: Ministério da Educação (2023).

Frente a esses prejuízos ocasionados pela pandemia na educação, Santos e Silva (2023, p.4) observaram que ocorreu uma:

organização e mobilização do Governo Federal, Estadual e Municipal, nas quais foram elencadas estratégias de ensino voltadas para as instituições de ensino público, com intuito de revisar conteúdos que foram aplicados aos alunos durante a pandemia, aumentando o seu desempenho no ensino e proporcionando novas ações de ensino.

Com a retomada das aulas presenciais no início de 2022, docentes e equipe pedagógica aplicaram avaliações diagnósticas para dimensionar as lacunas de conhecimento de cada turma e, a partir dos resultados, desenhar itinerários de recomposição da aprendizagem. Esses instrumentos permitiram identificar habilidades prioritárias comprometidas, reorganizar grupos de apoio e planejar intervenções personalizadas, articulando reforço no contraturno, tutoria entre pares e uso de materiais complementares.

No mesmo sentido, o Decreto n.º 11.079, de 23 de maio de 2022, instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, determinando que União, Estados, Distrito Federal e Municípios atuem em regime de colaboração para elaborar estratégias, programas e ações voltados à superação das perdas educacionais e ao enfrentamento da evasão e do abandono escolar. Essa diretriz normativa reforçou a necessidade de somar esforços entre as diferentes esferas governamentais, assegurando recursos, formação docente continuada e

monitoramento do progresso dos estudantes, a fim de garantir que todos tenham oportunidades efetivas de recomposição da aprendizagem e avançar em sua trajetória formativa.

Nesse sentido, foram implantados programas de recomposição de aprendizagem na redes de ensino, focando o Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, considerando sobretudo que:

A recomposição de aprendizagem trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que busca proporcionar métodos, possibilidades e ações pedagógicas que propiciem o desenvolvimento educacional e social aos estudantes, com o objetivo de assegurar a formação do seu conhecimento, aprimorar a sua aprendizagem, aperfeiçoar suas habilidades e elaborar novas estratégias para recompor este ensino (Santos e Silva, 2023, p. 4).

Foi nesse escopo que a Prefeitura Municipal de Fortaleza implantou, em 2022, o Programa ALFA 1, 2, 3, foco desta pesquisa. Os estudantes que obtiveram níveis “crítico” ou “muito crítico” nas avaliações diagnósticas recebem acompanhamento intensivo de *assistentes de aprendizagem* — voluntários selecionados para atuar em pequenos grupos no contraturno —, além de materiais didáticos estruturados e metas semanais de leitura e escrita. A iniciativa visa consolidar as bases da alfabetização justamente no ciclo em que a interação presencial é decisiva e foi mais prejudicada pela pandemia.

Como mencionado anteriormente, a recomposição das aprendizagens se apresenta como uma resposta essencial para suprir as defasagens causadas pela pandemia, sendo também um direito fundamental da criança. Outrossim, no âmbito da rede municipal de ensino de Fortaleza, o objetivo é garantir que todas as crianças do 2º ano do ensino fundamental sejam alfabetizadas. Nesta senda, ratifica-se que a alfabetização é considerada um direito humano essencial e representa a base para o desenvolvimento contínuo do aprendizado ao longo da vida. Por sua vez, a administração do município de Fortaleza reconhece que promover a alfabetização traz impactos positivos significativos na qualidade de vida da população, contribuindo para a eliminação da pobreza, a diminuição da mortalidade infantil, o controle do crescimento populacional, entre outros aspectos relevantes (Silva, 2024).

Além disso, Silva (Silva, 2024, p. 2270) ressalta que “A meta de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental também é afirmada no Plano Municipal de Educação (2015-2025)”. Acerca do Programa Alfa 1, 2, 3 o autor acrescenta que:

Após reconhecer os impactos da pandemia sobre o aprendizado das crianças nos anos de 2020 e 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza criou o programa de recomposição da aprendizagem chamado Alfa 1,2,3. Esse programa tem como objetivo fundante o de consolidar a alfabetização de crianças de 1º e 2º anos e, por conseguinte, fortalecer a aprendizagem de crianças de 3º ano, tendo em vista a defasagem sofrida pelas crianças ao longo dos dois anos de pandemia, no formato de ensino remoto, a distância. Assim sendo, esse programa almeja desenvolver a recomposição das aprendizagens numa ressignificação de saberes e fazeres, bem como disseminação da empatia de nossos educadores e educandos, na busca de uma aprendizagem significativa, de qualidade pedagógica, que consequentemente eleve mais uma vez os índices educacionais e reposicione nossas crianças no lugar de seres aprendentes e esperançosas por uma sociedade mais igual e solidária (Silva, 2024, p. 2271).

Com base em diagnóstico realizado por especialistas em avaliação da aprendizagem e nas diretrizes do Estado do Ceará para a alfabetização na idade certa, a Prefeitura Municipal de Fortaleza lançou o projeto Alfa 1, 2 e 3, com o objetivo de fortalecer as ações pedagógicas e recompor as aprendizagens dos alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede municipal. A iniciativa previa a atuação de 382 assistentes de aprendizagem, para atuação direta nas salas de aula, em parceria com os professores, contemplando aproximadamente 56.500 estudantes com baixo rendimento nas Avaliações Diagnósticas de Rede.

Na ocasião, estavam contempladas 2.291 turmas, com foco na avaliação contínua da aprendizagem, gestão de sala de aula e formação dos profissionais envolvidos. Segundo a Secretária Municipal da Educação, Dalila Saldanha, “desde agosto de 2021, identificamos os níveis mais afetados no ensino fundamental foi a alfabetização. Os assistentes farão a gestão do aprendizado em ciclos de 5h por turma, dialogando e planejando com o professor e focando em níveis mais críticos, observando de perto as dificuldades dos alunos e intervindo com o material necessário, que vai além do livro didático” (Fortaleza, 2022).

Recorre-se novamente à Silva (2024, p. 2271) para explicitar que:

O programa Alfa 1,2,3, para além de favorecer a apropriação, a continuidade e a consolidação do processo de alfabetização das crianças matriculadas nas turmas de 1º, 2º e 3º anos da rede municipal de ensino de Fortaleza, visando o fortalecimento de ações pedagógicas para este fim, bem como a recomposição da aprendizagem diante do contexto de pandemia, objetiva: formar professores, assistentes de aprendizagem e coordenadores pedagógicos para compreenderem e aplicarem a metodologia do Programa; identificar, por meio de avaliações diagnósticas, crianças que ainda não consolidaram o processo de alfabetização nas turmas de 1º, 2º e 3º anos; realizar atividades de intervenção para os estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização; desenvolver as habilidades de

leitura e escrita das crianças de 1º, 2º e 3º anos; finalmente, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem

O referido programa foi lançado a partir do Edital Nº 01/2022 - Seleção simplificada para assistentes de aprendizagem, para atuação no Programa Alfa 1, 2, 3, o qual estabelece as normas e divulga a abertura de inscrições da seleção simplificada, para compor o Banco das escolas da Rede Municipal de Ensino que apresentam carências de assistentes de aprendizagem, para o desenvolvimento de atividades complementares na área de linguagem, sob o regime de voluntariado, conforme a Lei Municipal 10.194, de 19 de maio de 2014 e Decreto 14.233/2018. Tem como objetivo selecionar Assistentes de Aprendizagem, para atuar em parceria com os professores regentes de maior carga horária nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, participantes do Programa Alfa 1, 2, 3 (Fortaleza, 2022d).

Segue a finalidade do programa, conforme Edital Nº 01/2022, encontrado na plataforma municipal da SME, para conscientização metodológica:

I - Apoiar a Alfabetização na Idade Certa; II - Fortalecer a aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da Rede de Ensino; III - Reduzir a reprovação, o abandono escolar e a distorção idade/ano; IV - Consolidar os índices de aprendizagem de estudantes de 1º, 2º e 3º anos do EF; V - Acompanhar pedagogicamente cada um dos estudantes em suas dificuldades de aprendizagem; VI - Estimular o protagonismo estudantil (Fortaleza, 2022d, p. 4).

Nesse contexto, o (a) Assistente de Alfabetização do programa Alfa 1, 2, 3, atuam na gestão do aprendizado em ciclos de 5h por turma, exercendo papel ativo e direto de interação com os professores e os alunos para realizar de forma objetiva as atribuições abaixo descritas:

I - Trabalhar em parceria com o regente de maior carga horária nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental; II - Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico aos estudantes que se encontram nos níveis III e IV; - III - Realizar atividades de acompanhamento pedagógico aos estudantes; - IV - Cumprir carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa; V - Acompanhar o desempenho escolar dos alunos; VI - Cumprir com responsabilidade, pontualidade e assiduidade suas obrigações junto ao Programa; VII - Participar das formações em serviço realizadas pela SME/Distritos de Educação; VIII - Participar do planejamento das atividades com o regente sempre que possível; IX - Desenvolver as atividades do Programa conforme as diretrizes e orientações pedagógicas sugeridas pela SME/Distritos de Educação (Fortaleza, 2022d, p. 4).

As finalidades supracitadas cooperam para alcançar o objetivo do Programa Alfa 1, 2, 3, que é favorecer a consolidação do processo de alfabetização dos estudantes matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com vista na recomposição da aprendizagem no contexto pós-pandemia e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2018).

No âmbito do Programa Alfa 1, 2, 3, o Assistente de Alfabetização configura-se como um sujeito estratégico nas ações de recomposição da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais que um executor de tarefas, esse agente voluntário desempenha uma função de apoio pedagógico direcionado, articulando-se ao trabalho docente com foco no atendimento aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, conforme identificadas pelas Avaliações Diagnósticas em Rede (ADR). A função do assistente consiste em desenvolver atividades específicas de reforço escolar, em conformidade com o planejamento pedagógico do professor titular da turma, contribuindo com práticas voltadas ao desenvolvimento da leitura, da escrita e de habilidades cognitivas essenciais. Essa atuação colabora com a efetivação de políticas públicas voltadas à superação das desigualdades educacionais, por meio de uma mediação pedagógica mais atenta às necessidades individuais dos alunos (Fortaleza, 2022d).

O processo de seleção para atuar como Assistente de Alfabetização é regulamentado por edital público e se realiza diretamente nas escolas participantes do programa. A seleção ocorre com base em critérios objetivos definidos pela Secretaria Municipal da Educação (SME), envolvendo análise de documentação e pontuação atribuída a títulos e experiências prévias. A inscrição dos candidatos exige apresentação de comprovantes de escolaridade e experiência na área educacional. A metodologia adotada visa assegurar maior coerência entre o perfil dos candidatos e as exigências da função, buscando pessoas com trajetória e qualificação compatíveis com os objetivos pedagógicos do programa, sobretudo em relação ao apoio a estudantes em processo de recomposição da aprendizagem (Fortaleza, 2022d).

Em relação à formação mínima, o edital estabelece como requisito o ensino médio completo. No entanto, o processo seletivo é estruturado para valorizar

candidatos com maior escolaridade e experiência profissional. A pontuação atribuída segue uma gradação que prioriza professores licenciados e pós-graduados, seguidos por estudantes de licenciatura e concluintes do magistério. Candidatos com ensino médio regular também podem participar, desde que comprovem aptidão para atuar no processo de alfabetização. A experiência anterior em iniciativas semelhantes, como os programas Mais Alfabetização ou Tempo de Aprender, também é considerada um diferencial, atribuindo pontos adicionais ao candidato. Essa estrutura garante uma seleção mais qualificada, contemplando sujeitos com maior domínio das práticas pedagógicas e sensibilidade às demandas educacionais atuais (Fortaleza, 2022d).

A carga horária do Assistente de Alfabetização é definida em ciclos de cinco horas semanais por turma atendida, podendo atuar em até 06 (seis) turmas, em escolas diferentes. Em termos de remuneração, a função é exercida em regime de voluntariado, com recebimento de uma bolsa no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por turma, custeada com recursos do Programa Tempo de Aprender, do Governo Federal. Embora o vínculo não configure relação trabalhista, a bolsa tem caráter indenizatório, com o intuito de apoiar financeiramente o exercício das atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes em processo de alfabetização (Fortaleza, 2022d).

Dessa forma, o Assistente de Alfabetização, no contexto do Programa Alfa 1, 2, 3, deve ser compreendido como um agente importante na mediação dos saberes escolares. Sua presença possibilita a ampliação do acompanhamento pedagógico, o fortalecimento das práticas colaborativas e a atenção diferenciada às dificuldades dos estudantes. A seleção pautada em critérios formativos e técnicos colabora para consolidar um perfil de atuação capaz de enfrentar os desafios da alfabetização em contextos de desigualdade, promovendo intervenções pedagógicas mais efetivas e contribuindo com a garantia do direito à aprendizagem (Fortaleza, 2022d).

Finalizando a seção, traz-se, ainda, o contributo de Freitas (2025), a qual traçou uma análise comparativa entre o Programa de Recomposição da Aprendizagem (neste caso, especificamente o Programa 1, 2, 3) e o Programa Alfa 3, destacando suas diferentes abordagens diante das necessidades educacionais dos alunos. Enquanto o primeiro surgiu como resposta emergencial às perdas de aprendizado causadas pela pandemia, focando na recuperação de conteúdos e habilidades de forma individualizada, o Alfa 3 foi implantado antes da pandemia com o objetivo de fortalecer a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. Este último adota uma



abordagem de educação integral, com apoio do Instituto Ayrton Senna, incorporando ferramentas de monitoramento, formação continuada de profissionais e suporte de estagiários em sala de aula (Freitas, 2025).

Na visão da autora, apesar das diferenças, ambos os programas compartilham a missão de melhorar o desempenho escolar e servir como referência para políticas públicas voltadas à alfabetização. O Alfa 3, inclusive, influenciou diretamente a criação do Alfa 1, 2, 3, ampliando suas práticas para outras séries. No entanto, por se tratar de ações pontuais e voltadas para desafios específicos, é necessário que esses programas sejam continuamente avaliados e aperfeiçoados, garantindo uma estrutura sólida e de longo prazo que responda de forma eficaz às necessidades educacionais futuras (Freitas, 2025).

## 5 APRESENTAÇÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA E DO SEU CONTEXTO TERRITORIAL

A apresentação da escola, *lócus* da pesquisa, foi realizada tendo como ponto de referência o seu Projeto Pedagógico, elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, sob a orientação do núcleo gestor. Esse documento é revisado e atualizado anualmente com a colaboração de todos os segmentos da escola.

Em 1993, com a criação do Conjunto Habitacional Sítio Córrego, no bairro Mondubim, foi construída a sede da atual, tendo a fundação da escola sido resultado de uma iniciativa comunitária, liderada pelo Conselho Comunitário local, que contou com o apoio do então vereador e presidente da Câmara Municipal de Fortaleza, Dr. Átila Bezerra. O projeto foi encaminhado ao prefeito Antônio Elbano Cambraia, que incumbiu o Secretário de Educação, Major Asthon Guilherme, de concretizar a criação da instituição.

A inauguração oficial da escola ocorreu em 24 de novembro de 1994, sendo autorizada a funcionar pelo Decreto 9692/95. As atividades escolares começaram em 1995, atendendo a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. A escola contava com dez professores e onze funcionários, incluindo uma supervisora pedagógica e uma orientadora educacional. Em novembro de 1995, ocorreu o processo de eleição democrática para a escolha da direção, confirmando a permanência do grupo gestor. No mesmo ano, foi instituído o Conselho Escolar, que atua em parceria com a administração, visando à construção de uma escola que promova o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Em 1996, iniciou-se a implementação gradual dos anos finais do Ensino Fundamental por meio do sistema de tele-ensino, que permaneceu até o ano 2000, quando a escola foi credenciada para ministrar o Ensino Fundamental pelo Parecer 735/2000 do Conselho de Educação do Ceará, com reconhecimento oficial em 2002. Entre 1998 e 2002, a escola também administrou o Anexo Novo Renascer, atendendo a Educação Infantil, Anos iniciais do Ensino Fundamental I e EJA, tornando-se escola patrimonial em 2003.

A partir de 2001, com a extinção do sistema de tele-aula, a escola passou a adotar o modelo de ensino por disciplina com professores especialistas. Sua localização estratégica atraiu alunos de bairros adjacentes, ampliando seu impacto educacional na região. Em seu primeiro ano, a escola atendia 129 alunos em turmas

de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma área que enfrentava dificuldades de infraestrutura.

Com o passar dos anos, o bairro se desenvolveu, melhorando as condições de acesso e ampliando a demanda escolar. Em 2021, a escola foi beneficiada com uma obra de requalificação, que incluiu melhorias na infraestrutura e na acessibilidade, além da criação de novos espaços, como a Sala de Inovação e o refeitório. Essa reforma foi celebrada em 30 de junho de 2023, marcando uma nova fase de conforto e segurança para a comunidade escolar.

Atualmente, a escola atende aproximadamente 430 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, com uma equipe de 22 professores, uma coordenadora pedagógica, um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas professoras readaptadas e uma equipe de 11 profissionais terceirizados. Ao longo de 29 anos de existência, a escola consolidou-se como uma instituição de referência, sendo reconhecida em 2002 como "Escola Modelo" pelo seu compromisso com a educação de qualidade. Nos últimos anos, destacou-se nos resultados do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE), alcançando padrões de desempenho elevados em leitura, escrita e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

### **5.1 Contexto territorial de inserção da escola: o bairro Mondubim**

O bairro Mondubim, tem sua origem e crescimento diretamente relacionados às transformações urbanas e migratórias ocorridas em Fortaleza nas últimas décadas. Mondubim, inicialmente caracterizado por áreas rurais e sítios, hoje é um bairro densamente povoado, com uma economia marcada por práticas de economia solidária e um sistema de infraestrutura que se desenvolveu ao longo do tempo. Esta seção aborda as características territoriais do bairro, com foco em sua formação, infraestrutura e condições socioeconômicas.

Mondubim tem suas origens no final do século XIX e início do século XX, quando era considerado uma região com potencial produtivo, em especial para atividades agrícolas. O bairro começou a se transformar mais intensamente com a criação de conjuntos habitacionais como o Sítio Córrego, que impulsionou o crescimento populacional e a demanda por serviços básicos. (Pinheiro, 2023, p. 25-26).

O nome "Mondubim" deriva de uma variação da palavra "mudubim", que remete ao amendoim e significa "estar em montão". Essa denominação é uma corruptela das palavras indígenas "ma", que significa montão, e "ubi", que significa estar. Historicamente, a área era composta por chácaras e fazendas, com vastas áreas verdes. De acordo com historiadores, o nome Mondubim já aparecia no mapa da Expedição de Mathias Beck a Maranguape, durante a ocupação holandesa no Ceará. O bairro apresentava uma disposição espacial simples, típica de cidades interioranas, com uma praça central e habitações ao redor. Esse traçado foi modificado na década de 1970, quando as duas ruas laterais à praça foram transformadas em vias da Avenida Perimetral.

Por conseguinte, o Conjunto Habitacional Sítio Córrego foi um marco no processo de urbanização, sendo uma resposta à crescente migração de pessoas para a capital cearense. Esse conjunto habitacional acolheu diversas famílias de baixa renda, que, até então, viviam em condições precárias de moradia e infraestrutura. Com o passar do tempo, o bairro foi recebendo investimentos públicos em infraestrutura, como pavimentação e a criação de espaços de lazer, que facilitaram o acesso aos serviços essenciais e consolidaram Mondubim como uma área de destaque na periferia de Fortaleza (Pinheiro, 2023, 35-36)

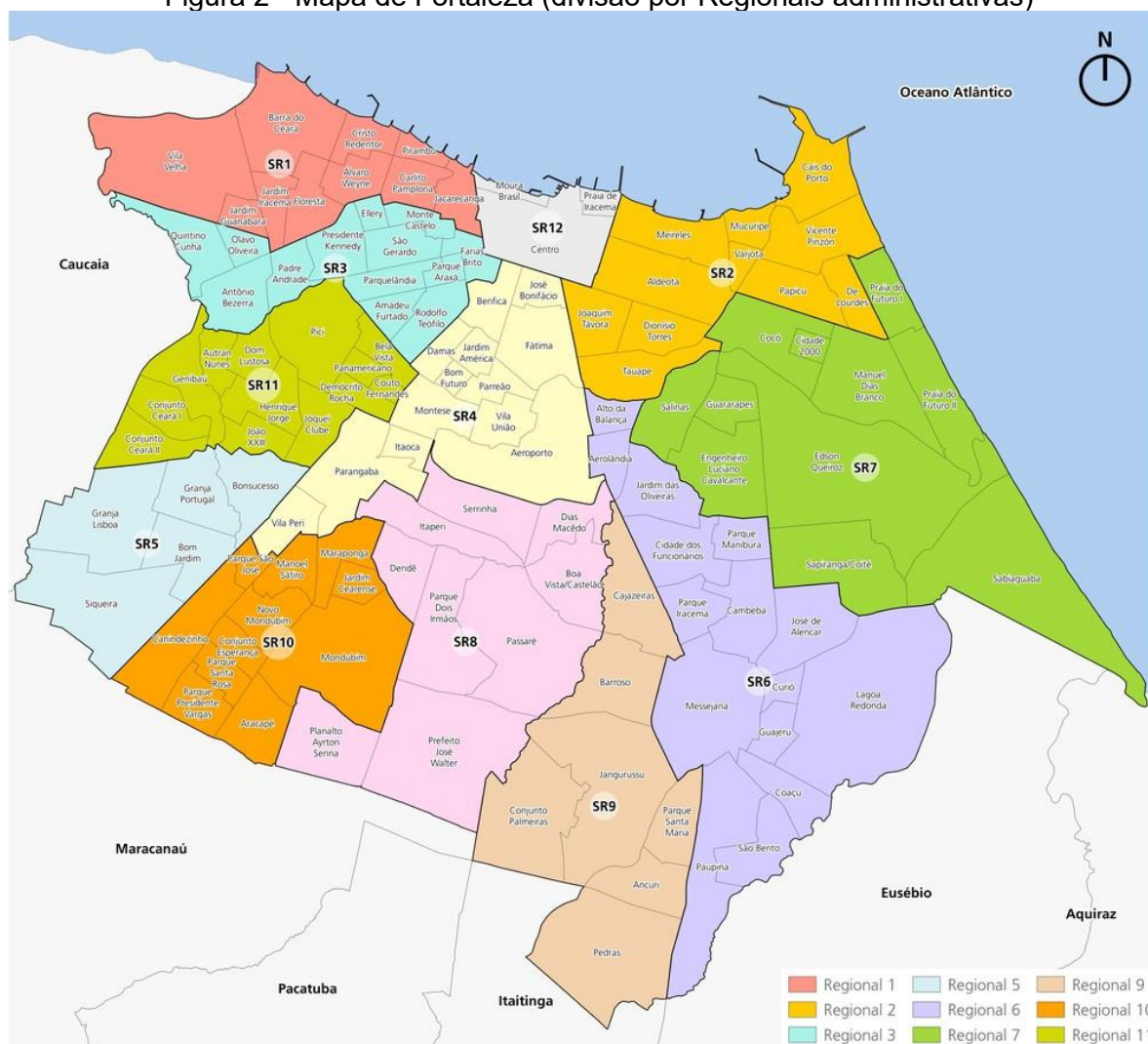
A condição socioeconômica dos moradores de Mondubim reflete as características típicas de um bairro periférico. Grande parte da população é composta por famílias de baixa renda, que ao longo das décadas têm buscado alternativas de sustento por meio de iniciativas de economia solidária. Por exemplo, a Associação das Mulheres em Ação (AMA), foi fundada em 1999 e se destaca pela produção de artesanato, como bonecas de pano, costuras e bordados, gerando renda para diversas mulheres da comunidade (Pinheiro, 2023, p. 83)

O bairro tem uma economia voltada para o pequeno comércio, e muitos moradores dependem de atividades informais. A renda familiar varia, em sua maioria, de pequenos salários, adquiridos por meio de trabalhos no setor de serviços e do comércio local, como mercadinhos e depósitos de construção. A formação de associações e a organização comunitária têm desempenhado um papel importante na melhoria das condições econômicas dos habitantes. (Pinheiro, 2023, p. 87-89)

O desenvolvimento da infraestrutura em Mondubim foi um processo gradual. No início, o bairro apresentava poucas vias pavimentadas e acesso limitado a serviços básicos, como saneamento e transporte. A partir dos anos 2000, houve um esforço

maior da administração pública em promover melhorias significativas, que incluíram a construção de equipamentos de lazer, como o Pólo de Lazer, e de infraestrutura escolar e de saúde (Pinheiro, 2023, p. 29-31). Na Figura 2 apresentamos a cidade de Fortaleza e sua divisão administrativa por regiões da cidade<sup>3</sup>.

Figura 2 - Mapa de Fortaleza (divisão por Regionais administrativas)



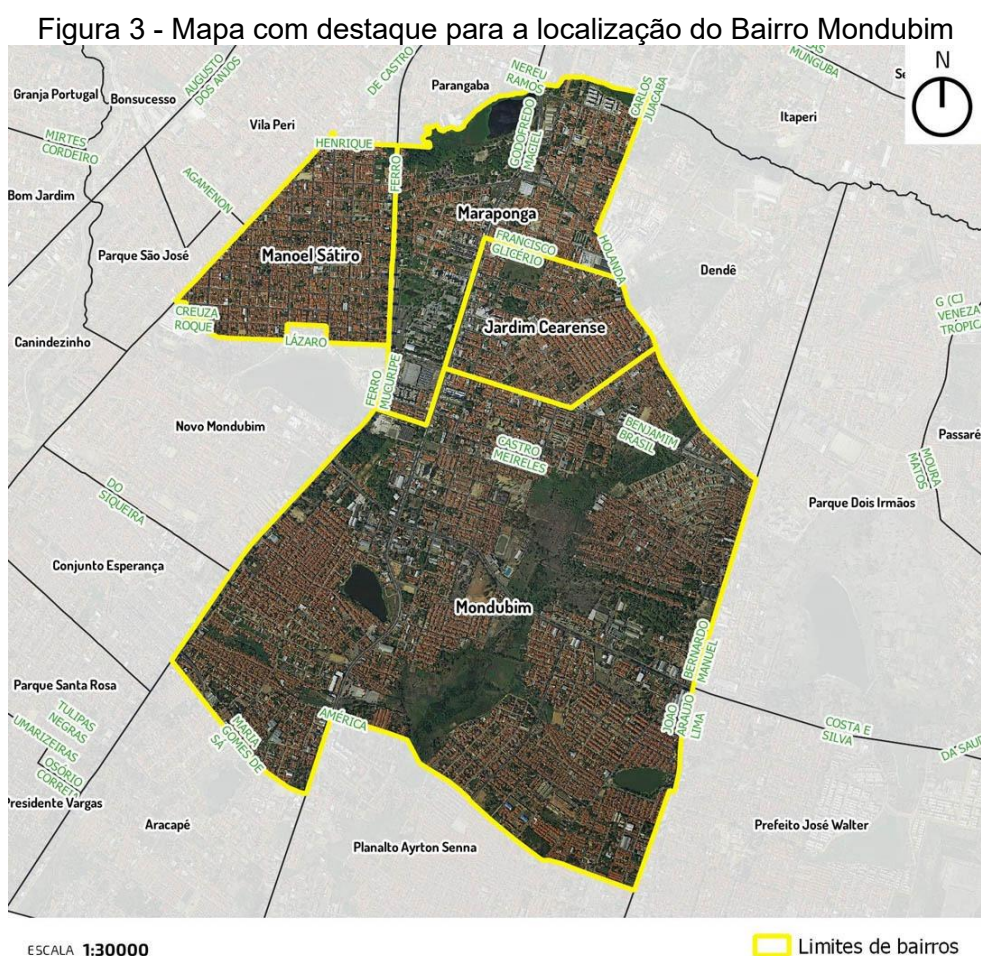
Fonte: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/06/12-regionais-de-fortaleza-confira-a-nova-divisao-da-capital-cearense.ghtml>

No que se refere à educação, o bairro possui diversas escolas públicas que atendem à demanda crescente da população. A escola municipal em lide é um exemplo de instituição que, ao longo dos anos, ampliou suas instalações e oferta de

<sup>3</sup> A Prefeitura de Fortaleza reformulou sua estrutura administrativa mediante o Decreto nº 14.899/2020, implementando 12 Secretarias Executivas Regionais (SERs) e 39 Territórios Administrativos, com base em critérios de afinidade socioeconômica, cultura e presença de equipamentos públicos (<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/01/06/12-regionais-de-fortaleza-confira-a-nova-divisao-da-capital-cearense.ghtml>.)

ensino, passando a atender centenas de alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Pinheiro, 2023)

De acordo com Araújo (2022), o bairro possui uma população estimada em 76.044 habitantes, sendo 39.489 mulheres e 36.555 homens. A densidade demográfica é de 10.665,36 habitantes por km<sup>2</sup>, com uma área total de 7,13 km<sup>2</sup> e um perímetro de 11.861,69 km. O bairro apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,233. As principais avenidas que cortam o bairro são a Presidente Costa e Silva, Godofredo Maciel e Bernardo Manuel, que concentram boa parte do comércio local. O bairro conta com postos de saúde, ecopontos, praças, arezinhas e igrejas, sendo a Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro um Patrimônio Histórico. Nesse sentido, na Figura 3 apresentamos o mapa da Regional 10, no qual se encontra o Bairro Mondubim.



Fonte: [https://desenvolvimentosocial.fortaleza.ce.gov.br/images/Mapa\\_Regionais\\_Fortaleza.pdf](https://desenvolvimentosocial.fortaleza.ce.gov.br/images/Mapa_Regionais_Fortaleza.pdf)

Já o transporte público é assegurado por ônibus e metrô. No que diz respeito ao meio ambiente, Mondubim dispõe da Lagoa do Catão e do Parque Urbano da Lagoa do Mondubim. Entre as melhorias mais significativas, destacam-se a construção de equipamentos de lazer e cultura, como o Cuca Mondubim, inaugurado em 2012, e as ampliações em escolas e postos de saúde. O Cuca Mondubim é um espaço multifuncional que oferece cursos, atividades esportivas e culturais voltados para os jovens do bairro, desempenhando um papel central no desenvolvimento social e no combate à vulnerabilidade juvenil. Condizente a outros equipamentos culturais, o bairro abriga o espaço Casa de Artes Estrigas. O espaço é uma homenagem ao artista plástico Nilo de Brito Firmeza, conhecido como Estrigas, e à sua esposa, Nice Firmeza, tendo sido morada do casal por cerca de 50 anos. A Casa de Artes Estrigas é um centro cultural que preserva e divulga a obra do casal, funcionando como um local de exposições permanentes, oficinas de arte e eventos culturais. O espaço também mantém um acervo de pinturas, fotografias e documentos históricos, além de promover a formação artística e cultural da comunidade.

Mondubim representa um exemplo claro de urbanização periférica, onde o crescimento populacional trouxe consigo desafios e oportunidades. A comunidade, ao longo das décadas, demonstrou capacidade de organização, criando associações e promovendo iniciativas de economia solidária para superar as dificuldades econômicas. A infraestrutura, embora ainda em desenvolvimento, já apresenta avanços importantes, com escolas, postos de saúde e espaços de lazer que atendem a população. Contudo, ainda há muito a ser feito em termos de melhoria contínua da infraestrutura e ampliação dos serviços públicos, especialmente nas áreas de saúde e educação (Pinheiro, 2023).

Ao final desta caracterização territorial e institucional, compreendemos que o contexto do lócus da pesquisa contribui para a análise da implementação e dos efeitos do Programa Alfa 1, 2, 3. Ao situarmos a escola no bairro Mondubim e evidenciarmos suas condições socioeconômicas, estruturais e pedagógicas, conseguimos lançar luz sobre os fatores que influenciam o cotidiano escolar e os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, fortalecemos a compreensão sobre os limites e as potencialidades da política de recomposição da aprendizagem em ambientes marcados por múltiplas vulnerabilidades.

No seção seguinte, apresenta-se a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, articulando os resultados das Avaliações Diagnósticas de Rede (ADR) com as informações extraídas dos relatórios individuais dos alunos. Nesse sentido, foram combinamos métodos quantitativos e qualitativos para examinar, de forma crítica, o desempenho das turmas participantes e não participantes do programa. A partir dessa análise, busca-se interpretar os avanços, os desafios e as implicações do programa, tendo como horizonte a garantia do direito à alfabetização na idade certa.



## 6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O sexto capítulo contém a análise quantitativa e a análise qualitativa dos dados coletados ao longo da pesquisa. Na primeira parte, a análise quantitativa, foram examinadas 42 planilhas de avaliação correspondentes às turmas participantes do Programa Alfa 1, 2, 3, abrangendo avaliações realizadas nos anos de 2022 e 2023 em diversos momentos do ano letivo. Foram analisadas habilidades específicas de leitura e escrita, organizadas em categorias que permitiram observar a evolução dos estudantes, tanto em termos de quantidade de avaliações quanto na progressão entre os níveis de desempenho. A metodologia incluiu o cálculo da média de avaliações realizadas por turma, a avaliação da variação do número de alunos, a identificação do desempenho final por meio da análise do mês de novembro e a aplicação de testes de proporção para verificar estatisticamente as mudanças ocorridas ao longo do período. Além disso, o capítulo apresenta gráficos e quadros que sistematizam a progressão dos estudantes, comparando o desempenho das turmas participantes e não participantes do Programa Alfa 1, 2, 3, destacando padrões de evolução, estagnação ou queda em cada habilidade analisada.

Na segunda parte, a análise qualitativa, procedeu-se à interpretação dos relatórios individuais dos alunos (elaborados pelos docentes das respectivas turmas), utilizando a técnica de análise de conteúdo baseada em Bardin (2011) e amostragem sistemática para a seleção dos estudantes analisados. Essa abordagem permitiu identificar fatores socioemocionais, dificuldades específicas, estratégias de intervenção pedagógica adotadas e padrões de participação e relacionamento interpessoal. Os resultados qualitativos foram apresentados em quadros organizados por turma e revelaram aspectos do desenvolvimento acadêmico e socioemocional que complementam e aprofundam a leitura dos dados quantitativos. A análise também incorporou referenciais teóricos, como Freire (1985), Vygotsky (2007) e o método experiencial de Lejano (2012), permitindo articular os achados com concepções contemporâneas de alfabetização e avaliação de políticas públicas. Assim, o sexto capítulo evidencia, por meio de uma abordagem metodológica combinada, as dinâmicas de aprendizagem, as intervenções pedagógicas e os efeitos do Programa Alfa 1, 2, 3 nas turmas analisadas.

## 6.1 Análise quantitativa sobre o conjunto de dados

Foram analisadas 42 planilhas ao todo, correspondentes a sete planilhas para cada uma das seis turmas participantes do Programa Alfa 1, 2, 3. Cada planilha reúne as avaliações realizadas para uma determinada turma em um mês específico. As avaliações ocorreram nos meses de fevereiro, abril, junho, agosto, outubro e novembro dos anos de 2022 e 2023.

As habilidades de leitura e escrita foram examinadas com base em diferentes competências: leitura, escrita de palavras, escrita de nome, escrita de frases e, no caso das turmas do segundo ano, escrita de texto. Cada uma dessas competências é organizada em categorias (Figura 4) são os indicadores que permitem avaliar a respectiva capacidade dos estudantes, como ilustrado na imagem a seguir.

Figura 4 - Siglas das categorias das habilidades

Português	
1º - Leitura - EF I	
NI	NÃO IDENTIFICA LETRAS/SILABAS
AL	IDENTIFICA APENAS LETRAS
AS	IDENTIFICA APENAS SILABAS
LP	LÊ PALAVRAS
LF	LÊ FRASE
LTS	LÊ TEXTO SILABANDO
LTCF	LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA
Português	
2º - Escrita de palavras - EF I	
PS	PRÉ-SILÁBICO
S	SILÁBICO
SA	SILÁBICO ALFABÉTICO
A	ALFABÉTICO
AO	ALFABÉTICO ORTOGRÁFICO
Português	
3º - Escrita do nome - EF I*	
NP	A escrita produzida corresponde a nenhuma parte do nome
P	A escrita produzida se aproxima a alguma parte do nome
PN	Escreveu somente o primeiro nome com todas as letras na sequência correta
CP	Escreveu o nome completo parcialmente correto
NC	Escreveu o nome completo corretamente
Português	
4º - Escrita de Frase - EF I*	
NF	Não escreveu uma frase
FSR	Escreveu uma frase sem relação com a figura
FP	Escreveu uma frase contendo uma palavra
FISS	Escreveu uma frase com sentido incompleto sem segmentação convencional
FCSS	Escreveu uma frase com sentido completo sem segmentação convencional
FIS	Escreveu frase com sentido incompleto com segmentação convencional
FCS	Escreveu frase com sentido completo e com segmentação convencional
Português	
5º - Escrita de Texto - EF I*	
ENA	Produziu texto não verbal (desenhos) ou escrita predominantemente não alfabética
PSC	Escreveu palavras soltas predominantemente alfabética com ou sem coerência com a proposta
FSSC	Escreveu frase ou frases soltas sem coerência com a proposta
FSC	Escreveu frase ou frases soltas coerentes com a proposta
TCS	Produziu texto com elementos de coesão (pronomes, advérbios e/ou conjunções), com encadeamento lógico sem atender a proposta
TC	Produziu texto com elementos de coesão (pronomes, advérbios e/ou conjunções), com encadeamento lógico atendendo a proposta

Fonte: Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF).

Constatou-se que, em média, foram conduzidas 23,24 avaliações por turma a cada mês, resultando em um total de 976 avaliações individuais ao longo de todo o período de avaliação. Esse total corresponde ao somatório das avaliações presentes nas 42 planilhas, abrangendo todas as turmas participantes do programa. Observa-se

que todas as turmas apresentaram variação na quantidade de alunos ao longo do ano, embora essa variação tenha sido relativamente pequena quando considerada a magnitude do desvio padrão, que permaneceu abaixo de 1,04 em todas as turmas. Este valor indica que, apesar da variação no número de alunos, ela não foi suficientemente significativa para afetar de maneira substancial os resultados ou a análise das avaliações. Verificou-se, em média, a realização de 23,24 avaliações por turma em cada mês, totalizando 976 avaliações individuais ao agregar todos os dados das planilhas. Esse valor reflete o conjunto de avaliações efetuadas nos diferentes períodos, abrangendo todas as turmas ao longo do ano.

Com base nos dados quantitativos apresentados nesta seção e nas categorias avaliativas descritas na Figura 4 do SAEF, é possível afirmar que o detalhamento das habilidades em níveis progressivos de proficiência representa um importante recurso metodológico para a mensuração do desempenho dos estudantes. Esse tipo de categorização permite não apenas diagnosticar a aprendizagem de forma mais precisa, mas também monitorar sua evolução ao longo do tempo, aspecto essencial quando se trata de políticas de recomposição da aprendizagem. Conforme defendem Hoffmann (2014) e Luckesi (2011), avaliações que segmentam o desenvolvimento das habilidades em estágios ou faixas de desempenho favorecem o caráter formativo da avaliação, possibilitando intervenções pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos estudantes.

Por outro lado, o uso de categorias como “não identifica letras/sílabas” (NI) até “leitura com fluência” (LTCF), por exemplo, atende à perspectiva de avaliação processual, permitindo verificar em qual estágio do desenvolvimento da leitura cada aluno se encontra. Essa estrutura em níveis guarda estreita relação com os pressupostos de Vygotsky (2001) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que a partir da identificação do estágio atual de conhecimento é possível planejar mediações que conduzam os estudantes aos níveis seguintes.

Da mesma forma, os códigos de escrita do nome, de palavras, frases e textos foram organizados em escalas que respeitam o processo natural de alfabetização das crianças, o que remete às contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), cujos estudos evidenciam que a aquisição da linguagem escrita ocorre de forma gradativa, sendo necessário reconhecer os diferentes níveis pelos quais passam os alunos.

A análise do conjunto de 976 avaliações, com uma média de 23,24 avaliações por turma a cada mês, demonstra uma coleta de dados robusta e estatisticamente

confiável. Segundo Gil (2019), o tamanho e a estabilidade da amostra são fatores determinantes para a validade de inferências em estudos quantitativos. Assim, o controle metodológico sobre a estabilidade amostral contribui para a credibilidade dos resultados e das análises subsequentes.

Desse modo, a organização das habilidades avaliadas em categorias graduadas permite ainda a visualização de padrões de aprendizagem, um elemento fundamental na construção de séries históricas e no planejamento de políticas públicas. Como afirmam Cervo, Bervian e da Silva (2007), a análise quantitativa baseada em indicadores progressivos é especialmente útil para verificar impactos de programas educacionais como o Alfa 1, 2, 3, pois possibilita identificar se os estudantes estão progredindo, estagnando ou regredindo em suas aprendizagens. A leitura cuidadosa dessas categorias, associada à frequência de aplicação e ao controle estatístico da amostra, compõe um quadro confiável e significativo para orientar tanto a avaliação quanto as práticas pedagógicas dentro do ciclo de alfabetização.

Quanto à variação do número de alunos em cada turma, ela permaneceu relativamente pequena, uma vez que o desvio padrão, em todos os casos, manteve-se abaixo de 1,04. Esse resultado indica que, apesar de eventuais flutuações no total de estudantes, a variação no quantitativo de cada turma durante o período analisado foi mínima, como demonstrado na Figura 5.

Figura 5 - Média de alunos por turma

	1 B manhã 2022	2 A manhã 2022	2 A tarde 2022	2 B tarde 2022	1 A tarde 2023	2 A tarde 2023
Média	19.7	25.6	23.6	22.9	21.1	26.6
Desvio Padrão	1.03	0.49	0.49	0.35	0.35	0.73

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Ademais, realizou-se uma análise descritiva da quantidade de estudantes distribuídos em categorias específicas de desempenho para cada habilidade e turma, considerando os dados do mês de novembro de 2022. O objetivo dessa etapa foi identificar, de forma comparativa, quais turmas obtiveram os melhores e os piores resultados ao final do ano letivo. Diante da variedade de categorias existentes em cada habilidade, optou-se por considerar apenas a primeira e a última categoria de cada escala avaliativa, correspondentes, respectivamente, aos desempenhos mais baixos e mais altos.

A escolha pelo mês de novembro justifica-se por ser o último registro disponível para todas as turmas, permitindo, assim, uma análise conclusiva sobre o desempenho final dos estudantes.

Na sequência, a Figura 6 apresenta as categorias selecionadas e a respectiva quantidade de alunos em cada uma delas, referentes ao mês de novembro, para as turmas participantes do Programa Alfa 1,2,3.

Figura 6 - Quantidade de alunos classificados na melhor e pior categoria

				mes	NI	LTCF	PS	AO	NP	NC	NF	FCS	ENA	TC	Qtd de Alunos
Ano	Turma	Turno	Ano/Data												
1	A	tarde	2023	nov	3	3	4	2	0	18	5	5	0	0	21
	B	manhã	2022	nov	0	0	1	2	2	14	11	4	0	0	18
2	A	manhã	2022	nov	0	12	1	12	0	24	0	22	1	19	26
		tarde	2022	nov	0	6	0	5	0	21	0	10	1	12	24
			2023	nov	1	14	2	16	0	26	3	16	5	12	27
	B	tarde	2022	nov	0	10	3	9	0	23	1	10	4	6	23

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As turmas do segundo ano (2º A manhã 2022, 2º A tarde 2023 e 2º B tarde 2022) apresentaram maior proporção de estudantes classificados nas categorias de melhor desempenho por habilidade (Leitura de Texto com Compreensão Fluente – LTCF; Alfabetico Ortográfico – AO; Escreveu o nome completo corretamente – NC; Escreveu uma frase com sentido completo e segmentação convencional – FCS; e Produziu textos com elementos de coesão (pronomes, advérbios e/ou conjunções) com encadeamento lógico atendendo a proposta – TC). A única exceção foi observada na categoria TC, na qual a turma 2º A tarde 2022 obteve 12 estudantes classificados, superando a turma 2º B tarde 2022 (com 6 alunos) e igualando-se à turma 2º A tarde 2023. Esses resultados corroboram as reflexões de Soares (2004), que enfatiza que a progressão dos alunos nos processos de alfabetização está fortemente associada à consolidação de práticas pedagógicas sistemáticas, ao acompanhamento contínuo das aprendizagens e à garantia do tempo pedagógico adequado para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Em contraste, as turmas do primeiro ano demonstraram, em termos gerais, menor quantidade de alunos nas categorias de melhor desempenho e maior concentração nas faixas de desempenho mais baixo (Não Identificado – NI; Produção

Silábica – PS; A escrita produzida corresponde a nenhuma parte do nome – NP; Não Escreveu Frase – NF; e Produziu texto não verbal (desenho) ou escrita predominantemente não alfabética – ENA), mesmo contando com um número inferior de estudantes em relação às turmas do segundo ano. Esse padrão é consistente com os estágios iniciais do processo de alfabetização descritos por Ferreiro e Teberosky (1999), os quais defendem que o desenvolvimento da consciência fonológica e da hipótese alfabética se dá progressivamente, sendo natural que os alunos mais novos apresentem níveis mais rudimentares de codificação escrita.

Ainda que haja uma expectativa pedagógica de avanço com o tempo de escolarização, os dados revelam assimetrias internas entre turmas de mesmo ano. Destaca-se negativamente o desempenho da turma 1º B manhã 2022, que apresentou um número expressivamente elevado de alunos classificados como NF, superando em mais do que o dobro os registros da turma 1º A tarde 2023, apesar de contar com três estudantes a menos. Esse achado remete à importância de considerar as condições contextuais que afetam a aprendizagem, como a experiência docente, a organização das turmas, a relação escola-família e os fatores socioeconômicos, conforme apontado por Dourado e Oliveira (2013) ao discutir os determinantes intra e extraescolares da qualidade da educação.

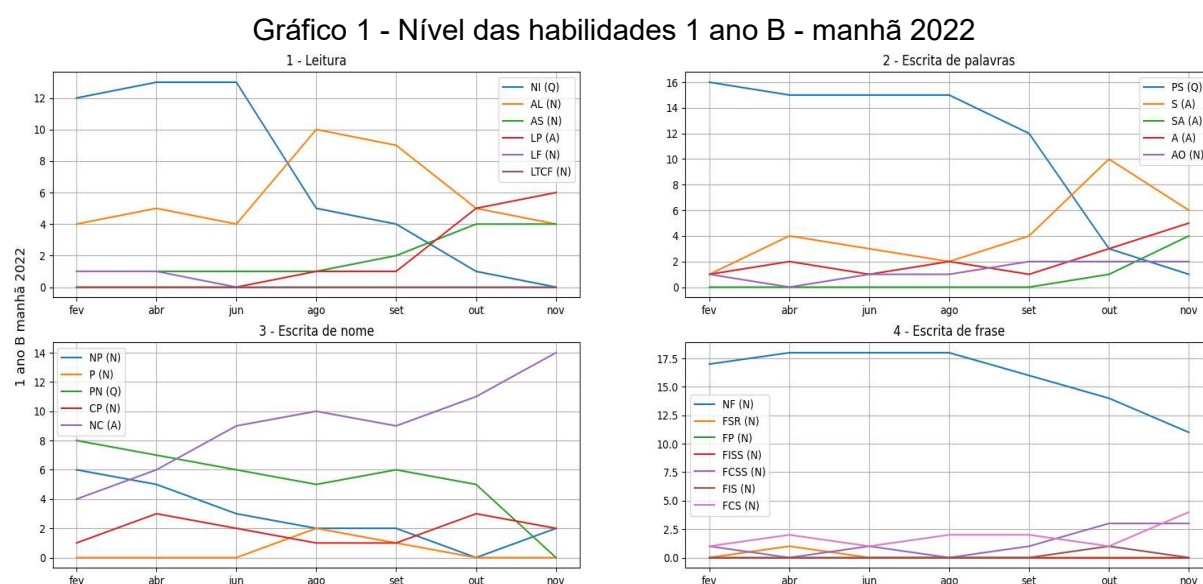
No grupo das turmas do segundo ano, merece atenção a turma 2º A tarde 2022, a qual, embora tenha registrado número inferior de estudantes nas categorias de maior desempenho, apresentou um padrão de desempenho intermediário com baixa variabilidade, tendo apenas um aluno nas cinco categorias de menor desempenho. Esse tipo de distribuição pode indicar um processo de homogeneização pedagógica, com menor disparidade de aprendizagem entre os estudantes, algo valorizado por autores como Freitas (2005), que defendem a construção de propostas curriculares que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno, mas que também promovam equidade nos resultados.

Deste modo, é necessário esclarecer que as turmas do primeiro ano não foram avaliadas nas categorias ENA e TC, uma vez que essas habilidades foram analisadas exclusivamente nas turmas do segundo ano. A delimitação das habilidades por etapa escolar evidencia uma diferenciação esperada nos objetivos pedagógicos por série, conforme proposto pelos documentos curriculares nacionais, como a BNCC (Brasil, 2017), que orienta a progressão gradual das competências de leitura e produção escrita ao longo do ciclo de alfabetização.

### 6.1.1 Progressão das turmas participantes no Programa Alfa 1, 2, 3

Com o objetivo de avaliar a progressão das turmas ao longo do ano letivo, foram elaborados, para cada uma delas, cinco gráficos do tipo linha, os quais apresentam a variação na quantidade de estudantes classificados nas diferentes categorias correspondentes às respectivas habilidades avaliadas. Para verificar estatisticamente a existência de variação significativa entre os meses de fevereiro e novembro — representando, respectivamente, o início e o término do ano — foi aplicado o teste de proporção com nível de significância de 0,05.

No Gráfico 1, cada linha indica a quantidade de alunos em uma determinada categoria ao longo do tempo, e as letras “Q”, “A” e “N” (referentes a queda, aumento e estabilidade, respectivamente) foram inseridas nas legendas com a finalidade de representar os resultados obtidos por meio do teste estatístico.



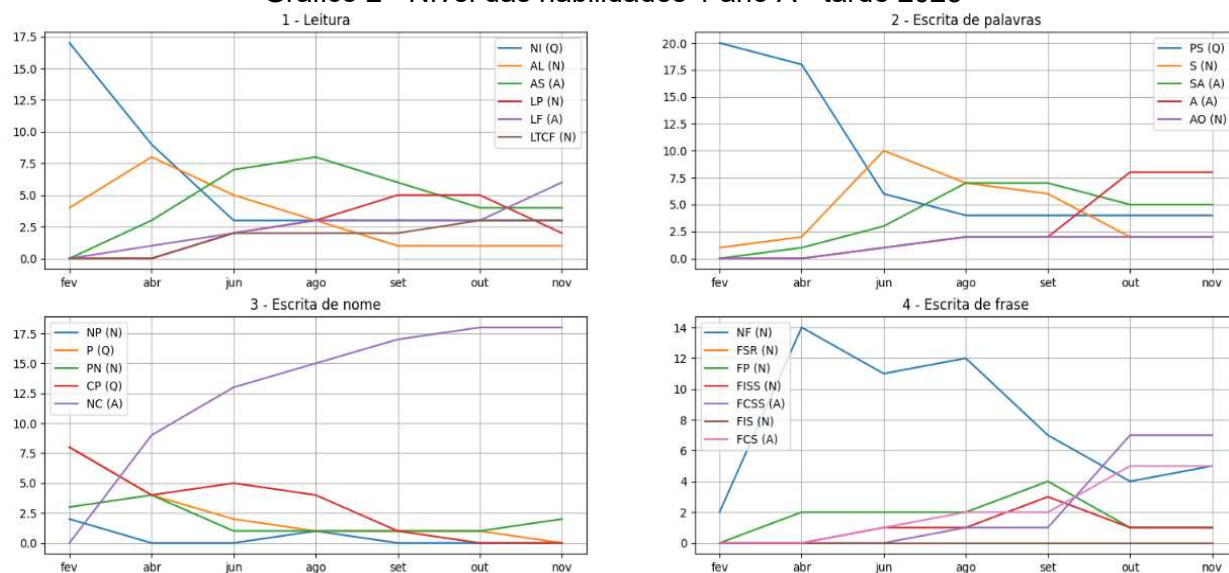
Fonte: elaborado pela autora (2025)

No que se refere à habilidade de leitura, observa-se uma redução significativa na categoria NI (não identifica letras/sílabas), que representa o menor nível de desempenho nessa competência, passando de doze para zero estudantes ao longo do ano. As demais categorias permaneceram estáveis, com exceção da categoria LP (lê palavras), que apresentou um aumento, indicando progresso na aquisição da habilidade.

Na segunda habilidade analisada, referente à escrita de palavras, foram identificadas três elevações significativas nas proporções de estudantes, bem como uma queda relevante. A categoria PS (pré-silábico) reduziu-se expressivamente de dezesseis para apenas um estudante até o final do ano, enquanto as categorias S (silábico), SA (silábico alfabético) e A (alfabético) apresentaram crescimento. A categoria AO (alfabético ortográfico) manteve-se estável.

Em relação à habilidade de escrita do nome, verifica-se uma diminuição na categoria PN (Escreveu somente o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta), concomitante a um aumento na categoria NC (nome completo), que passou de quatro para quatorze estudantes, sendo esta a categoria de maior complexidade na avaliação dessa habilidade. No tocante à escrita de frases, não foram registradas mudanças estatisticamente significativas; contudo, foi possível identificar uma tendência de redução na categoria NF (não escreveu uma frase). Dessa forma, como demonstrado no Gráfico 2, conclui-se que houve desenvolvimento significativo em três das quatro habilidades avaliadas para esta turma: leitura, escrita de palavras e escrita do nome.

Gráfico 2 - Nível das habilidades 1 ano A - tarde 2023



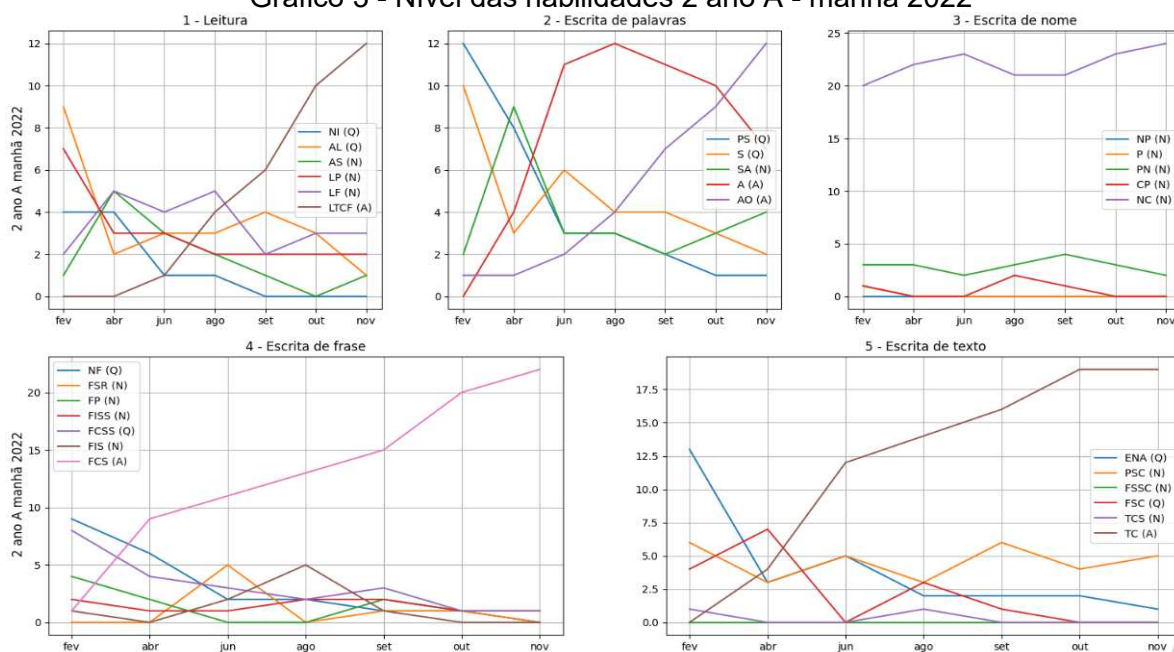
Fonte: elaborado pela autora (2025)

Tanto na habilidade de leitura quanto na de escrita de palavras, observa-se uma redução na proporção de estudantes classificados nas categorias de menor desempenho — NI (não identifica letras/sílabas) e PS (pré-silábico), respectivamente. Além disso, ambas apresentaram aumento em duas categorias intermediárias e estabilidade nas demais, evidenciando progressão no domínio dessas competências.



No que se refere à escrita do nome, constata-se uma redução nas categorias P (escrita que se aproxima de alguma parte do nome) e CP (escreveu o nome completo parcial correto). Embora a categoria CP represente um nível mais avançado, o aumento expressivo de estudantes na categoria NC (escreveu o nome completo corretamente), que passou de zero para dezoito alunos, sugere que parte dos estudantes anteriormente classificados como CP progrediu para NC, indicando avanço significativo nessa habilidade. Em relação à escrita de frases, foram identificados aumentos nas categorias FCS (escreveu uma frase com sentido completo e segmentação convencional) e FCSS (escreveu uma frase com sentido completo, sem segmentação convencional), enquanto as demais categorias se mantiveram estáveis. Dessa forma, evidencia-se a evolução nas quatro habilidades avaliadas, com destaque para a transição de estudantes das categorias iniciais para níveis mais avançados de desempenho ao longo do ano letivo.

Gráfico 3 - Nível das habilidades 2 ano A - manhã 2022

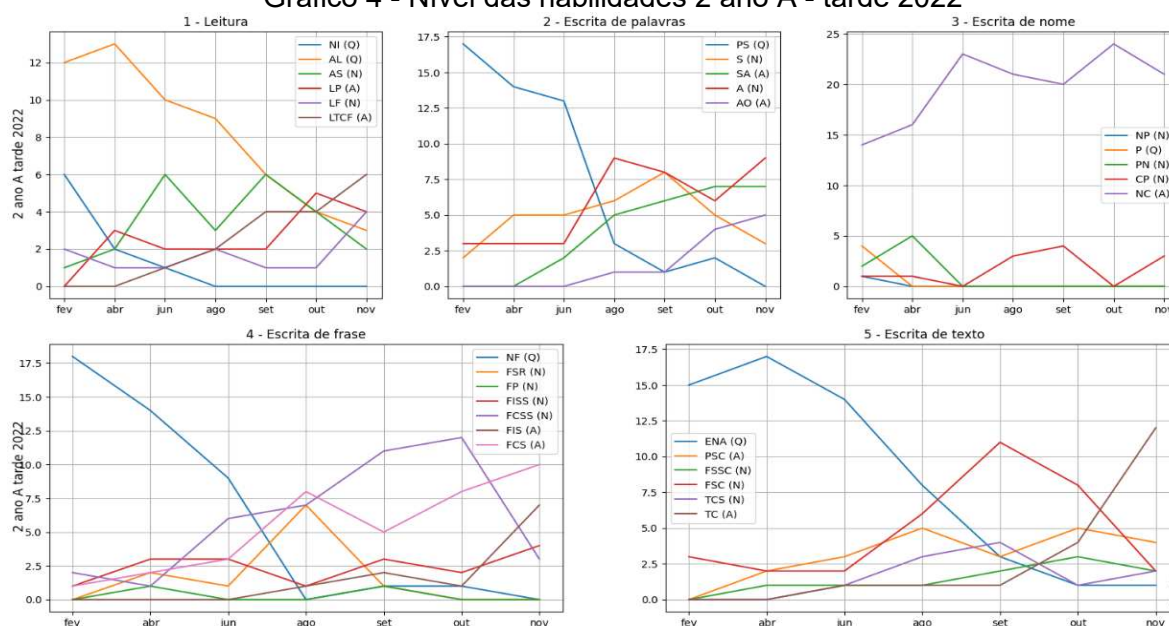


Fonte: elaborado pela autora (2025)

Por sua vez, as habilidades de leitura, escrita de palavras, escrita de frases e escrita de texto apresentaram redução no número de estudantes classificados na categoria de menor desempenho, concomitante ao aumento na quantidade de estudantes nas categorias que representam os níveis mais avançados de cada habilidade. Esse movimento indica uma progressão significativa ao longo do ano letivo.

nessas quatro competências. Por outro lado, a habilidade de escrita do nome não apresentou variações estatisticamente significativas nas distribuições entre as categorias. Assim, concluí-se que houve desenvolvimento em quatro das cinco habilidades avaliadas.

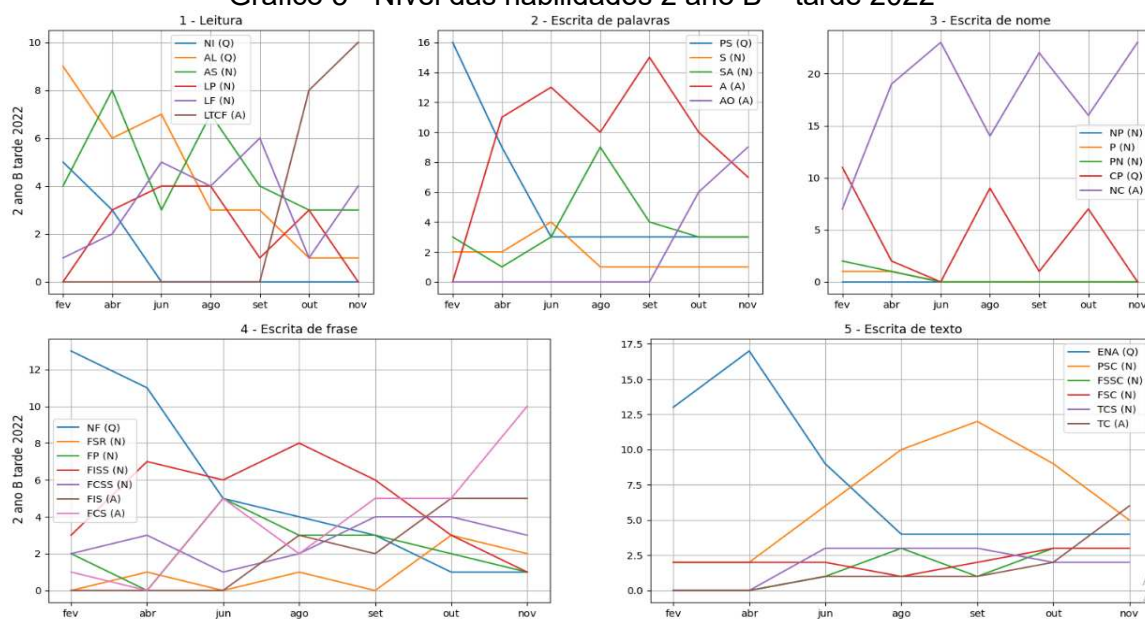
Gráfico 4 - Nível das habilidades 2 ano A - tarde 2022



Fonte: elaborado pela autora (2025)

De forma semelhante à turma anteriormente analisada, as habilidades de leitura, escrita de palavras, escrita de frases e escrita de texto apresentaram redução na quantidade de estudantes classificados na categoria de menor desempenho, acompanhada por um aumento na proporção de estudantes nas categorias de maior proficiência, indicando avanço significativo nessas competências ao longo do ano letivo. No que se refere à habilidade de escrita do nome, nota-se uma diminuição na categoria P (escrita que se aproxima de alguma parte do nome) e um aumento expressivo na categoria NC (escreveu o nome completo corretamente), demonstrando progressão também nessa dimensão. Portanto, constata-se que, para esta turma, houve desenvolvimento em todas as habilidades avaliadas.

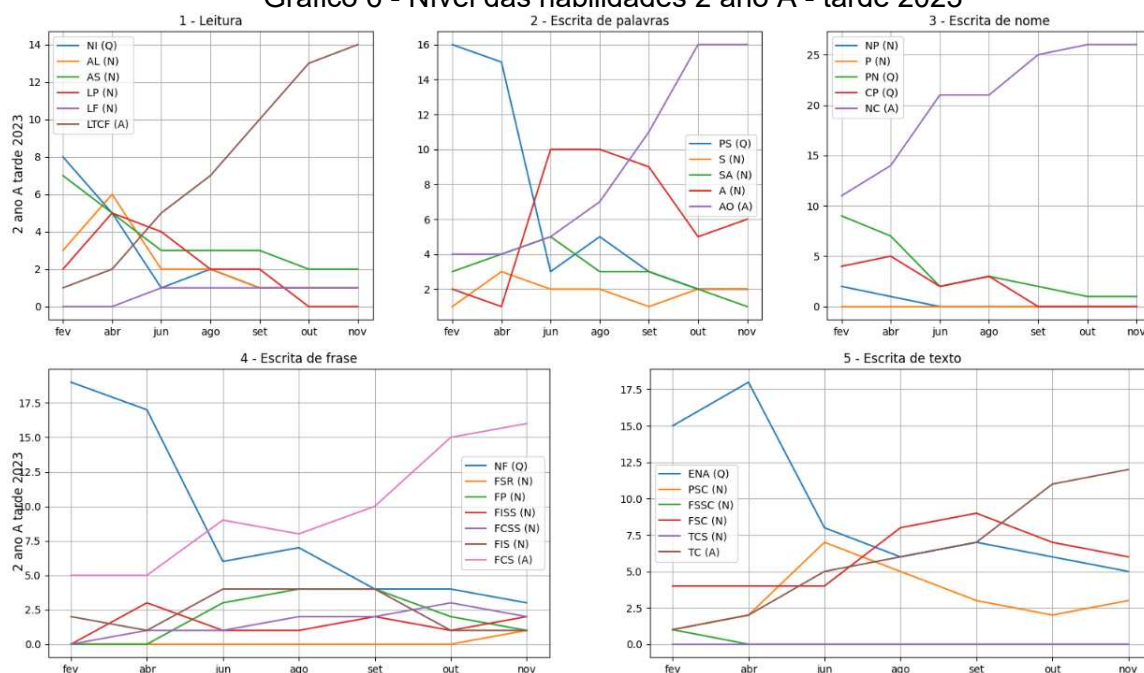
Gráfico 5 - Nível das habilidades 2 ano B – tarde 2022



Fonte: elaborado pela autora (2025)

As habilidades de leitura, escrita de palavras, escrita de frases e escrita de texto apresentaram uma redução no número de estudantes classificados nas categorias de menor desempenho, acompanhada por um aumento na quantidade de alunos nas categorias que indicam maior proficiência, enquanto as demais categorias mantiveram-se estáveis ao longo do ano. No que se refere à habilidade de escrita do nome, as três categorias de menor desempenho não apresentaram variações significativas; entretanto, identifica-se uma redistribuição entre as categorias CP (escreveu o nome completo parcial correto) e NC (escreveu o nome completo corretamente), conforme evidenciado no gráfico, o que sugere progressão dentro dessa dimensão. Diante disso, depreende-se que houve desenvolvimento nas cinco habilidades avaliadas.

Gráfico 6 - Nível das habilidades 2 ano A - tarde 2023



Fonte: elaborado pela autora (2025)

As habilidades de leitura, escrita de palavras, escrita de frases e escrita de texto também apresentaram redução no número de estudantes classificados em suas respectivas categorias de menor desempenho, acompanhada por um aumento na quantidade de alunos nas categorias que indicam o mais alto nível de proficiência, evidenciando avanços consistentes nessas competências.

No caso da habilidade de escrita do nome, embora não tenha havido redução nas duas categorias de menor desempenho e tenha sido observada uma queda nas categorias intermediárias PN (escreveu somente o primeiro nome com todas as letras e na sequência correta) e CP (escreveu o nome completo parcial correto), a categoria NC (escreveu o nome completo corretamente) apresentou um aumento expressivo, passando de 10 para 25 estudantes. Esse crescimento sugere que a diminuição nas categorias intermediárias ocorreu em decorrência da progressão dos estudantes para uma categoria superior.

Com base na análise previamente realizada para cada turma, elaborou-se o Quadro 2 com o objetivo de facilitar a visualização do desenvolvimento das habilidades dos alunos ao longo do ano letivo.

Quadro 2 - Evolução das habilidades por turma participante no Programa Alfa 1, 2, 3

Turma	Habilidades				
	Leitura	Escrita de Palavras	Escrita de nome	Escrita de Frase	Escrita de texto
1º. ano B manhã 2022	aumento	aumento	aumento	estagnação	*
1º. ano A tarde 2023	aumento	aumento	aumento	aumento	*
2º. ano A manhã 2022	aumento	aumento	estagnação	aumento	aumento
2º. ano A tarde 2022	aumento	aumento	aumento	aumento	aumento
2º. ano B tarde 2022	aumento	aumento	aumento	aumento	aumento
2º. ano A tarde 2023	aumento	aumento	aumento	aumento	aumento

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As turmas do 2º ano apresentaram uma evolução consistente nas cinco habilidades avaliadas, com uma única exceção: a habilidade de escrita do nome da turma 2º Ano A (manhã) de 2022, que não demonstrou variação estatisticamente significativa ao longo do período analisado, embora também não tenha havido regressão nos desempenhos.

No que se refere às turmas do 1º ano, nota-se o desenvolvimento nas habilidades analisadas, com exceção da habilidade de escrita de frases na turma 1º Ano B (manhã) de 2022, a qual não apresentou melhora nem piora estatisticamente significativa. Já os asteriscos (\*) indicados na coluna referente à escrita de texto foram atribuídos exclusivamente às turmas do 1º ano, uma vez que essas não foram submetidas à avaliação dessa habilidade.

O acompanhamento das habilidades de leitura e escrita ao longo do ano letivo, conforme demonstrado nos gráficos da subseção 6.1.1, evidencia progressos nas turmas participantes do Programa Alfa 1, 2, 3. Esses avanços dialogam com os pressupostos defendidos por Soares (2004), que compreende a alfabetização como um processo contínuo e gradativo, atravessado por múltiplas facetas do letramento. Ao identificar a evolução de categorias como “não identifica letras/sílabas” para “leitura de texto com fluência”, observa-se um percurso formativo coerente com a ideia de que a alfabetização deve articular habilidades cognitivas com práticas sociais de linguagem, sendo favorecida por intervenções pedagógicas sistemáticas e intencionais.

Na análise da escrita de palavras e do nome, as mudanças observadas de categorias como “pré-silábico” e “nome incompleto” para “alfabético ortográfico” e “nome completo” refletem o que Ferreiro e Teberosky (1999) destacam como processo construtivo da linguagem escrita, no qual os sujeitos passam a compreender progressivamente as convenções do sistema alfabético. As estratégias de recomposição de aprendizagem, aplicadas no contexto do programa, parecem ter ampliado as possibilidades de apropriação do código escrito, promovendo saltos qualitativos no percurso de aprendizagem dos estudantes. O reconhecimento dessas transformações por meio de registros contínuos e análises gráficas reforça a importância do acompanhamento formativo para fins diagnósticos e pedagógicos.

O desenvolvimento das habilidades de escrita de frases e textos entre as turmas do segundo ano, conforme apontado nos gráficos e confirmado no Quadro 2, também encontra respaldo nas proposições de Schneuwly e Dolz (2004), ao enfatizarem que a produção textual na escola deve considerar a progressiva apropriação dos gêneros discursivos e dos elementos de coesão textual. A transição de categorias como “não escreveu frase” para “escreveu com sentido completo e segmentação convencional” ou “produziu textos com coesão e lógica” revela a eficácia de práticas pedagógicas que integram leitura e escrita de forma contextualizada e funcional. Essa evolução não ocorre de maneira espontânea, sendo resultado de intervenções pedagógicas orientadas por planejamento, acompanhamento e reorientação contínua.

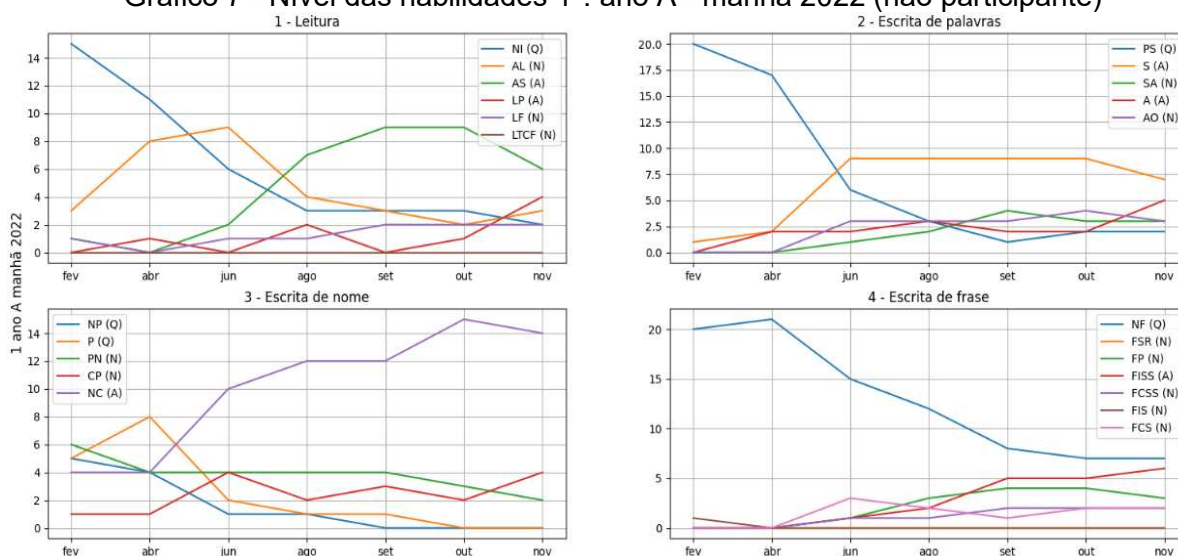
Dessa maneira, a avaliação longitudinal promovida pelo Programa Alfa 1, 2, 3 evidencia o papel estratégico de processos avaliativos sistemáticos e formativos na gestão pedagógica das escolas. Como destaca Luckesi (2011), a avaliação, quando centrada na aprendizagem, deve servir ao aprimoramento das práticas educativas, assumindo função mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Ao identificar avanços e estagnações por turma e habilidade, como revelado pelos dados, é possível compreender a avaliação como parte integrante da ação pedagógica, contribuindo não só para o diagnóstico, mas também para a reestruturação das estratégias didáticas em favor da equidade e do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

### 6.1.2 Progressão das turmas não participantes do Programa Alfa 1,2,3

Além da análise realizada com as turmas participantes do Programa Alfa 1, 2, 3, também foram examinadas cinco turmas não participantes, pertencentes ao 1º e 2º anos dos anos letivos de 2022 e 2023, sendo quatro do 1º ano e uma do 2º ano. O objetivo dessa etapa é possibilitar uma comparação entre os dois grupos, a fim de verificar se a evolução observada nas turmas participantes pode ser atribuída à atuação do Programa Alfa 1, 2, 3 ou se se trata de um progresso natural esperado no processo de alfabetização ao longo do ano letivo.

Para isso, a progressão das turmas não participantes foi analisada de forma análoga à seção anterior, utilizando os mesmos critérios e procedimentos metodológicos, de modo a fornecer subsídios consistentes para a comparação entre os grupos e a identificação de possíveis efeitos específicos do programa.

Gráfico 7 - Nível das habilidades 1º. ano A - manhã 2022 (não participante)



Fonte: elaborado pela autora (2025)

As quatro habilidades analisadas apresentaram redução significativa na quantidade de estudantes classificados nas categorias de menor desempenho. No entanto, os padrões de evolução nas demais categorias variaram entre as habilidades.

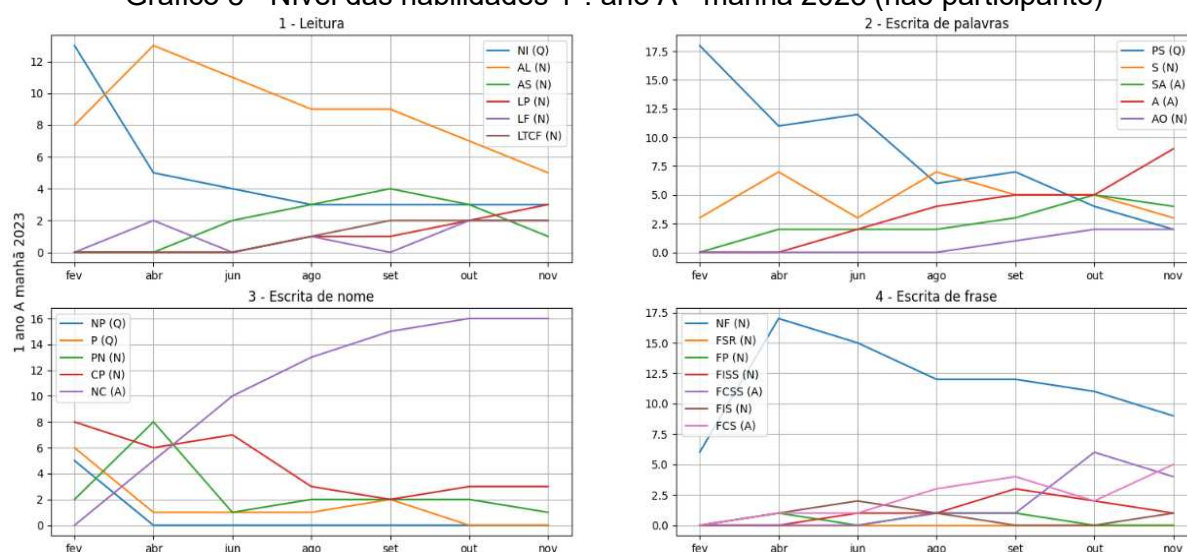
Na leitura, observa-se o aumento nas categorias AS (identifica apenas sílabas) e LP (lê palavras), embora não tenha havido crescimento estatisticamente significativo nas duas categorias de maior proficiência. Para a escrita de palavras e a escrita do nome, foram registrados aumentos em categorias superiores, notadamente nas categorias A (alfabético) e CP (escreveu o nome completo parcial correto),



respectivamente. No entanto, na habilidade de escrita de frases, o único crescimento identificado ocorreu na categoria FISS (escreveu uma frase com sentido incompleto sem segmentação convencional), considerada a quarta pior classificação na escala avaliativa.

Dessa forma, constata-se que houve progressão em três das quatro habilidades analisadas — leitura, escrita de palavras e escrita de nome — ao passo que a escrita de frases não apresentou avanços significativos nas categorias superiores.

Gráfico 8 - Nível das habilidades 1º. ano A - manhã 2023 (não participante)



Fonte: elaborado pela autora (2025)

As habilidades de leitura, escrita de palavras e escrita do nome apresentaram uma redução na quantidade de estudantes classificados nas respectivas categorias de menor desempenho, o que indica um avanço inicial no processo de aprendizagem. Dentre essas, duas habilidades — escrita de palavras e escrita do nome — evidenciaram, adicionalmente, um aumento nas categorias de maior proficiência, o que reforça a tendência de desenvolvimento.

Entretanto, no caso da leitura, embora tenha ocorrido uma diminuição nas classificações inferiores, não foi identificado aumento estatisticamente significativo nas categorias superiores, o que limita a conclusão quanto a uma evolução consolidada nessa competência.

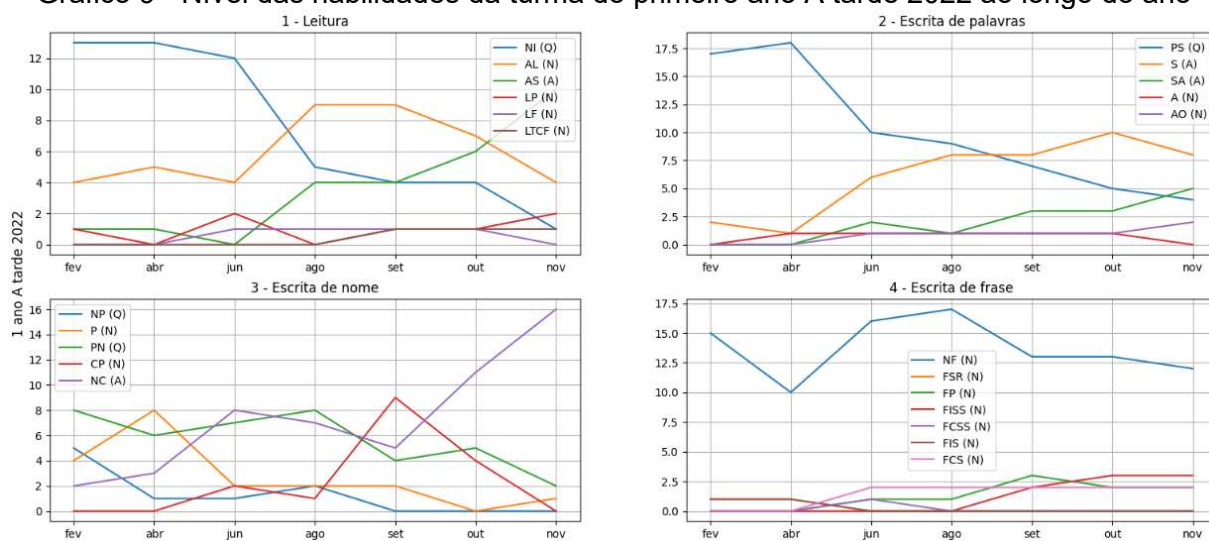
Por outro lado, a habilidade de escrita de frases, apesar de não apresentar queda na quantidade de estudantes na categoria de pior desempenho, demonstrou



um aumento significativo na categoria FCS (escreveu uma frase com sentido completo e com segmentação convencional), a mais elevada na escala de avaliação, evidenciando, portanto, um progresso relevante.

Dessa forma, três das quatro habilidades avaliadas — escrita de palavras, escrita do nome e escrita de frases — apresentaram evolução significativa ao longo do período analisado.

Gráfico 9 - Nível das habilidades da turma do primeiro ano A tarde 2022 ao longo do ano



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A princípio, verifica-se que as habilidades de leitura, escrita de palavras e escrita do nome apresentaram uma diminuição na quantidade de estudantes classificados nas categorias de menor desempenho, o que pode sinalizar um início de progresso no processo de aprendizagem.

Todavia, ao examinar os dados referentes às categorias superiores, constata-se que a habilidade de leitura não apresentou aumento estatisticamente significativo nas classificações mais elevadas, havendo crescimento apenas na categoria intermediária AS (identifica apenas sílabas).

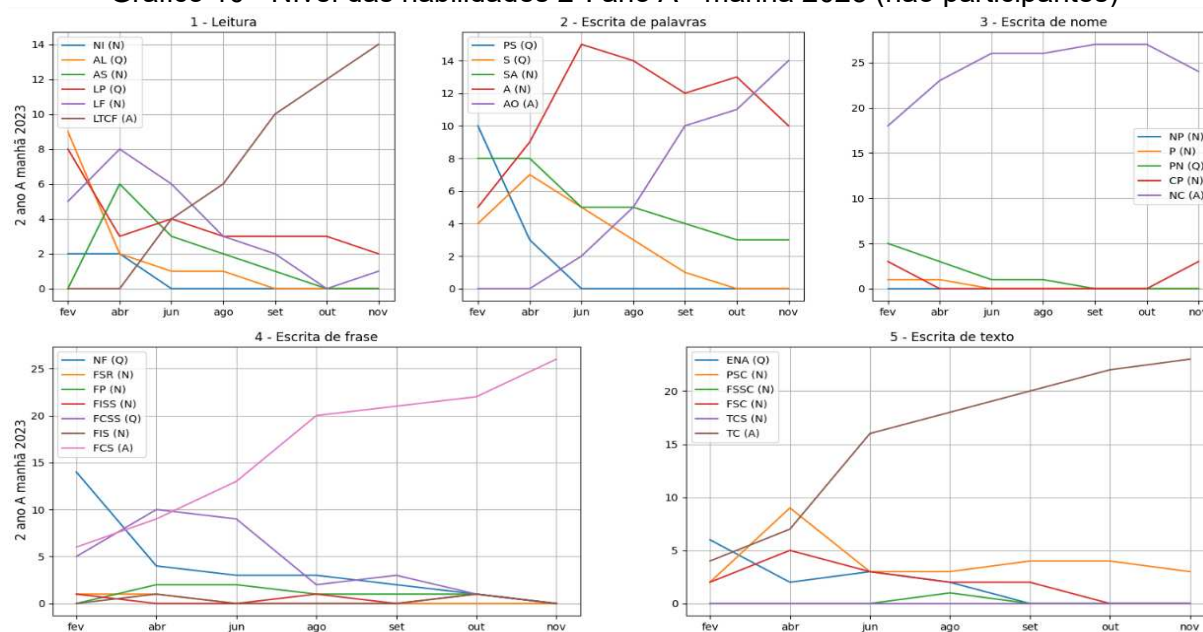
De maneira semelhante, a escrita de palavras evidenciou aumento nas categorias S (silábico) e SA (silábico alfabético), correspondentes à segunda e terceira piores classificações, sem avanço significativo para os níveis mais desenvolvidos.

Em contrapartida, a habilidade de escrita do nome destacou-se positivamente, com um aumento expressivo na categoria NC (escreveu o nome completo corretamente), que passou de dois para dezesseis estudantes, indicando uma progressão efetiva nessa dimensão. Por outro lado, no que se refere à escrita de

frases, não foram identificadas alterações estatisticamente relevantes, mantendo-se constante a distribuição dos alunos entre as categorias ao longo do tempo.

Diante do exposto, conclui-se que, entre as habilidades avaliadas, apenas a escrita do nome apresentou evolução significativa.

Gráfico 10 - Nível das habilidades 2º. ano A - manhã 2023 (não participantes)

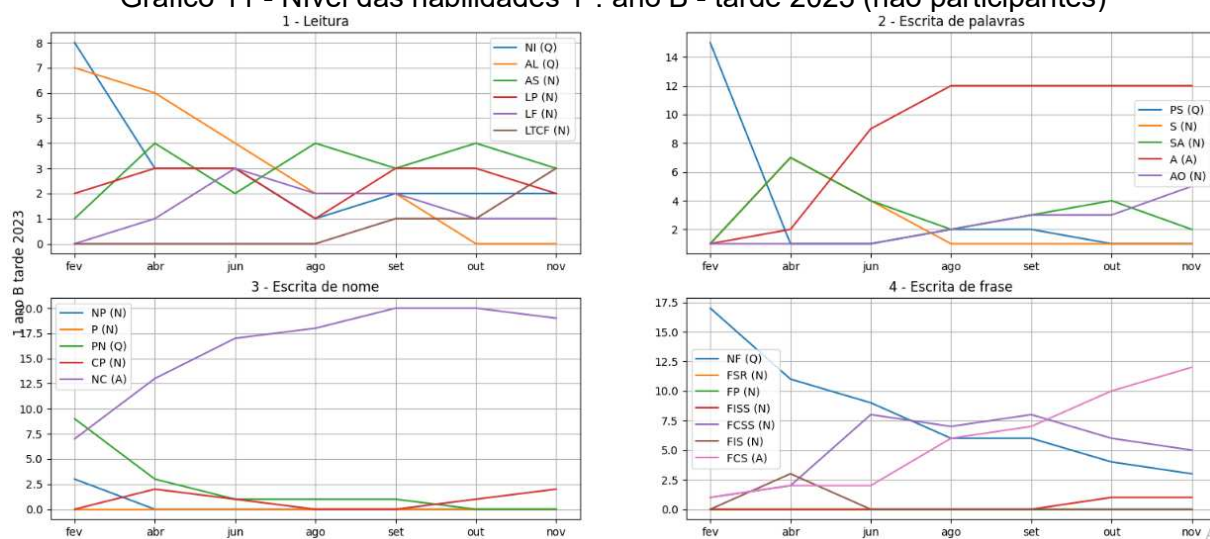


Fonte: elaborado pela autora (2025)

Dentre as cinco habilidades avaliadas, três apresentaram redução significativa na quantidade de estudantes classificados na categoria de menor desempenho: escrita de palavras, escrita de frases e escrita de texto. Além disso, essas mesmas habilidades também registraram crescimento expressivo nas respectivas categorias de maior proficiência, indicando avanços consistentes ao longo do período analisado.

Adicionalmente, as habilidades de leitura e escrita do nome, embora não tenham apresentado queda significativa nas piores categorias, demonstraram aumento relevante nas categorias superiores, o que também evidencia progresso no processo de aprendizagem. Assim, considerando os diferentes critérios de evolução, conclui-se que todas as habilidades avaliadas nessa turma apresentaram melhora significativa.

Gráfico 11 - Nível das habilidades 1º. ano B - tarde 2023 (não participantes)



Fonte: elaborado pela autora (2025).

As habilidades de leitura, escrita de palavras e escrita de frases apresentaram redução significativa na quantidade de estudantes classificados nas categorias de menor desempenho, indicando avanços iniciais no processo de alfabetização. No entanto, ao observar a progressão nas categorias superiores, verifica-se que as habilidades de escrita de palavras, escrita do nome e escrita de frases registraram evolução na melhor ou na segunda melhor categoria. Ressalta-se, contudo, que a escrita do nome apresentou uma queda na categoria PN (somente escreveu o primeiro nome em sequência correta), o que pode sugerir uma transição dos alunos dessa categoria para níveis mais avançados.

Em relação à leitura, houve diminuição nas duas piores categorias; entretanto, não se identificou aumento estatisticamente significativo nas categorias superiores. Esse resultado sugere que os estudantes que evoluíram a partir das classificações mais baixas distribuíram-se de forma dispersa entre as demais categorias, sem provocar variações suficientemente expressivas para configurar um crescimento estatístico relevante. Dessa forma, conclui-se que três das quatro habilidades analisadas apresentaram evolução significativa ao longo do período.

De modo complementar, o Quadro 3 apresenta os resultados da progressão das turmas participantes do Programa Alfa 1, 2, 3, permitindo a visualização dos padrões de aumento, estagnação ou queda de desempenho nas habilidades definidas, em comparação com as turmas não participantes.

Quadro 3 - Evolução das habilidades por turma não participante no Programa Alfa 1,2,3

Turma	Habilidades				
	Leitura	Escrita de Palavras	Escrita de nome	Escrita de Frase	Escrita de texto
1º. ano A manhã 2022	aumento	aumento	aumento	estagnação	*
1º. ano A manhã 2023	estagnação	aumento	aumento	aumento	*
1º. ano A tarde 2022	estagnação	estagnação	aumento	estagnação	*
2º. ano A manhã 2023	aumento	aumento	aumento	aumento	aumento
1º. ano B tarde 2023	estagnação	aumento	aumento	aumento	*

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Por conseguinte, observa-se que apenas uma turma obteve aumento estatisticamente significativo em todas as habilidades avaliadas: o 2º Ano A (manhã), única representante do segundo ano no conjunto de turmas não participantes do Programa Alfa 1,2,3. Esse resultado indica um desempenho diferenciado em relação às demais turmas analisadas.

Em contrapartida, as turmas do 1º ano apresentaram, em geral, um desempenho inferior, especialmente na habilidade de leitura, na qual três das quatro turmas não registraram evolução significativa ao longo do ano letivo.

Além disso, a habilidade de escrita de frases também apresentou baixos índices de progresso, sendo que apenas duas turmas do 1º ano demonstraram aumento na quantidade de estudantes bem avaliados nessa competência.

Por fim, destaca-se o resultado negativo da turma do 1º Ano A (tarde) de 2022, que apresentou estagnação em três das quatro habilidades analisadas, com evolução significativa apenas na escrita do nome, o que evidencia uma limitação no desenvolvimento das demais competências ao longo do período.

A análise das turmas que não participaram do Programa Alfa 1,2,3 permite identificar padrões de progressão que, embora presentes, revelam limitações quando comparados aos resultados obtidos nas turmas contempladas pela política pública. A evolução observada em algumas habilidades, como a escrita de palavras e do nome, confirma que há um avanço natural no processo de alfabetização ao longo do ano letivo. Contudo, essa evolução mostrou-se parcial e menos consistente, especialmente no que diz respeito a competências mais complexas, como a leitura fluente e a escrita de frases com sentido e segmentação adequada. De acordo com Magda Soares (2004), o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita não

ocorre de maneira espontânea ou uniforme, exigindo mediações pedagógicas intencionais e bem estruturadas, o que ressalta a importância de programas sistemáticos de intervenção.

A turma do 2º ano A manhã 2023, apesar de não ter sido atendida pelo Programa Alfa 1,2,3, apresentou avanços relevantes em todas as habilidades avaliadas, o que pode ser atribuído a fatores internos à unidade escolar, como o engajamento docente, práticas didáticas qualificadas e acompanhamento contínuo das aprendizagens. Mesmo assim, esse resultado configura-se como exceção entre as turmas não participantes. Luiz Carlos de Freitas (2005) afirma que o avanço nos indicadores de aprendizagem está diretamente relacionado à presença de uma cultura avaliativa formativa e ao compromisso político-pedagógico da escola com o direito de aprender. A ausência de uma política pública direcionada, portanto, pode comprometer a equidade no desenvolvimento das habilidades de alfabetização, tornando dependente do contexto local o alcance de resultados mais expressivos.

Além disso, os dados demonstram que, nas turmas do 1º ano não atendidas pelo Programa, houve tendência à estagnação em pelo menos uma das habilidades avaliadas, sendo a leitura e a escrita de frases as mais críticas. O Quadro 3 evidencia que três das quatro turmas de 1º ano não registraram crescimento significativo em leitura, e duas não avançaram na escrita de frases. Tais resultados sugerem lacunas no planejamento didático voltado à complexificação progressiva das competências leitoras e escritoras. Como alertam Schneuwly e Dolz (2004), o desenvolvimento da linguagem escrita exige a oferta contínua de situações de aprendizagem que articulem diferentes gêneros, funções comunicativas e níveis de exigência cognitiva, sob risco de limitar a aquisição da linguagem escrita a práticas fragmentadas e pouco contextualizadas.

Diante disso, os resultados obtidos pelas turmas não participantes do Programa Alfa 1,2,3 revelam que o avanço natural das aprendizagens, embora esperado, nem sempre é suficiente para garantir uma formação sólida em leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais. A desigualdade dos resultados entre turmas do mesmo ano e rede reforça a necessidade de políticas públicas sistemáticas e estruturadas, capazes de reduzir as variações contextuais e assegurar oportunidades de aprendizagem mais equitativas. Como destacam Dourado e Oliveira (2009), a efetividade das políticas educacionais deve ser avaliada não apenas pela sua

abrangência, mas também por sua capacidade de impactar positivamente os processos pedagógicos e as trajetórias escolares dos estudantes em larga escala.

### *6.1.3 Comparação entre turmas participantes e não participantes*

Com base nas tabelas de resultados da progressão das turmas participantes e não participantes do Programa Alfa 1,2,3, procedeu-se à comparação entre ambos os grupos com o objetivo de identificar o efeito do referido programa no desempenho dos estudantes.

Em relação às turmas do 2º ano, observou-se progresso significativo tanto entre os participantes quanto entre os não participantes, com a maioria das turmas apresentando aumento na proporção de estudantes nas categorias de melhor desempenho e redução nas classificações inferiores. A única exceção foi a turma 2º Ano A (manhã) de 2022, participante do programa, que não apresentou evolução significativa na habilidade de escrita do nome. Essa ausência de progresso pode estar associada a fatores pedagógicos ou contextuais específicos da unidade escolar, como dificuldades na articulação das estratégias do programa com as práticas já consolidadas da escola, aspectos relacionados à gestão de sala ou desafios específicos da própria turma. Tais condições, embora possam interferir nos resultados de uma habilidade isolada, não comprometem a efetividade geral do programa, especialmente diante do desempenho positivo observado nas demais turmas do mesmo nível escolar.

No que se refere às turmas do 1º ano, os dados revelam um contraste mais expressivo entre os dois grupos. A maior parte das turmas participantes do Programa Alfa 1,2,3 apresentou evolução significativa em todas as habilidades avaliadas, com exceção da turma 1º Ano B (manhã) de 2022, que não demonstrou progresso na escrita de frases. Esse resultado evidencia um padrão consistente de avanço entre os participantes do programa.

Por outro lado, as turmas do 1º ano que não participaram do programa apresentaram maiores dificuldades, sobretudo nas habilidades de leitura e escrita de frases. Três das quatro turmas não evoluíram significativamente em leitura, e duas delas também não progrediram na escrita de frases. Além disso, uma dessas turmas permaneceu estagnada na escrita de palavras, o que reforça a menor efetividade do

processo de alfabetização na ausência de mediações adicionais como as propostas pelo Programa Alfa 1,2,3.

Dessa forma, conclui-se que o Programa Alfa 1,2,3 contribuiu para o desenvolvimento das habilidades nas turmas do 2º ano, em consonância com o avanço observado nas turmas não participantes. No entanto, seus efeitos mostraram-se mais evidentes nas turmas do 1º ano, especialmente no que diz respeito às habilidades básicas de leitura e escrita de palavras. Isso indica que o programa tende a apresentar maior efetividade quando implementado nas etapas iniciais do processo de alfabetização, favorecendo o desenvolvimento das competências fundamentais desde os primeiros anos escolares.

## **6.2 Análise qualitativa dos dados**

Para a compilação dos dados apresentados nos Quadros 4 a 12, foram selecionados os relatórios individuais dos estudantes localizados entre as posições 10 e 14 da lista de chamada de cada turma. A escolha foi realizada de forma ordenada, utilizando como base a listagem nominal dos alunos, de modo a garantir a uniformidade do critério de seleção entre todas as turmas analisadas. Esse procedimento permitiu a construção de recortes comparáveis, facilitando a análise qualitativa e a elaboração de inferências descritivas sobre o desempenho dos estudantes.

O método adotado caracteriza-se como amostragem sistemática, uma técnica de natureza probabilística em que os elementos da população são previamente ordenados e a seleção ocorre de maneira periódica ou sequencial. Conforme descrevem Cavalcante *et al.* (2023), “quando os elementos da população se apresentam ordenados e a retirada dos elementos da amostra é feita periodicamente, temos uma amostragem sistemática”, como ocorre, por exemplo, na seleção de itens em uma linha de produção ou, neste caso, em uma lista de chamada escolar. A aplicação desse método permite reduzir o risco de viés subjetivo na escolha dos elementos e favorece a padronização da coleta de dados.

Embora a amostragem sistemática não assegure a aleatoriedade completa das escolhas, ela preserva critérios de representatividade, desde que a ordenação da população não interfira diretamente na variável de interesse. No presente estudo, utilizou-se a lista de chamada das turmas, por ser uma ordenação administrativa

neutra em relação ao desempenho escolar, oferecendo um suporte adequado para a aplicação da amostragem sistemática. Assim, a técnica adotada contribuiu para garantir a coerência metodológica na análise dos relatórios individuais e reforçar a confiabilidade dos dados utilizados nas sínteses qualitativas.

Por conseguinte, a análise qualitativa dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo, assim, a categorização e interpretação dos relatórios individuais dos alunos. O procedimento seguiu as três etapas definidas por Bardin: (i) pré-análise, com leitura flutuante dos documentos para identificação de categorias iniciais; (ii) exploração do material, consistindo na categorização das informações de acordo com os temas recorrentes; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, correlacionando os achados com a literatura acadêmica sobre alfabetização e desenvolvimento infantil.

Para compreender em profundidade os efeitos do Programa Alfa 1, 2, 3 sobre a aprendizagem dos estudantes, especialmente no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, procedeu-se à análise de conteúdo dos relatórios individuais produzidos pelos professores regentes das turmas do 1º e 2º anos. Esses documentos, elaborados a partir do acompanhamento contínuo dos alunos, constituíram-se como fonte rica de informações qualitativas, permitindo identificar aspectos do processo de alfabetização que não se evidenciam unicamente pelos dados estatísticos. A escolha da análise de conteúdo como técnica metodológica fundamentou-se em Bardin (2011), que propõe a organização e interpretação sistemática de conteúdos manifestos e latentes de textos, visando à produção de inferências válidas e relevantes.

Para aprofundar a compreensão dos efeitos do Programa Alfa 1, 2, 3 sobre o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se a análise de conteúdo dos relatórios individuais dos alunos, produzidos pelos professores regentes das turmas de 1º e 2º anos. Essa abordagem metodológica, fundamentada em Bardin (2011), permitiu examinar os registros escritos a partir de um processo sistemático de categorização e inferência, possibilitando a identificação de padrões, recorrências e especificidades no acompanhamento pedagógico realizado ao longo dos anos de 2022 e 2023. A análise centrou-se na codificação das informações manifestas nos relatos dos docentes, com vistas à extração de categorias empíricas significativas para a avaliação da aprendizagem no contexto da recomposição pós-pandêmica.



Desse processo emergiram seis categorias centrais que orientaram a sistematização dos dados qualitativos: *Desempenho acadêmico*, *Habilidades socioemocionais*, *Dificuldades apresentadas*, *Intervenções pedagógicas*, *Participação nas atividades* e *Relacionamento com colegas e professores*. A categoria “Desempenho acadêmico” agrupou registros que descreviam a evolução dos estudantes em leitura e escrita, enquanto “Dificuldades apresentadas” reuniu observações relativas a limitações persistentes no domínio da alfabetização. Já a categoria “Intervenções pedagógicas” destacou as ações implementadas pelos professores e assistentes de aprendizagem para superar os obstáculos identificados, sendo muitas vezes articuladas às estratégias formativas propostas pelo programa.

A dimensão “Habilidades socioemocionais” contemplou registros de aspectos comportamentais e emocionais relevantes ao processo de ensino-aprendizagem, como autoconfiança, autorregulação e perseverança diante das tarefas escolares. Por sua vez, a categoria “Participação nas atividades” revelou o grau de envolvimento dos estudantes nas rotinas escolares, permitindo identificar relações entre engajamento e progresso acadêmico. Finalmente, a categoria “Relacionamento com colegas e professores” evidenciou a importância das interações sociais no ambiente escolar como fator de mediação da aprendizagem, especialmente no retorno ao convívio presencial após o período de ensino remoto.

A sistematização desses dados qualitativos encontra-se apresentada nos quadros 4 a 12 da dissertação, os quais organizam os relatos individuais conforme as turmas analisadas, distinguindo entre aquelas que participaram do Programa Alfa 1, 2, 3 e as que não foram contempladas pela política. Os resultados revelam que, nas turmas participantes, houve maior frequência de observações positivas nas categorias “Desempenho acadêmico”, “Participação nas atividades” e “Intervenções pedagógicas”, o que indica uma atuação mais eficaz e responsiva dos educadores diante das necessidades dos alunos. Tais evidências qualitativas corroboram os dados quantitativos apresentados anteriormente, reforçando a relevância do programa como estratégia de fortalecimento da alfabetização e de promoção de práticas pedagógicas mais sensíveis ao contexto de aprendizagem das crianças.

Assim, os quadros 4 a 12 trazem, de maneira detalhada, os registros observacionais de desempenho dos estudantes ao longo dos anos de 2022 e 2023. Cada quadro sintetiza, a partir dos relatórios analisados indicadores que permitiram

estabelecer um panorama qualitativo sobre a progressão das aprendizagens e os entraves enfrentados pelas crianças.

Quadro 4 - Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º ano B manhã (2022)

Aluno	Categorias					
	Desempenho acadêmico	Habilidades socioemocionais	Dificuldades apresentadas	Intervenções pedagógicas	Participação nas atividades	Relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 1</b>	Nível alfabético, confunde som de algumas letras	Tímida e meiga	Dificuldades na dicção e leitura	Projetos escolares, apoio da gestão e família	Participativa com auxílio	Bom relacionamento com colegas e professoras
<b>Aluno 2</b>	Nível silábico, dificuldade na escrita	Boa adaptação à rotina	Comprometimento da aprendizagem devido a tratamento de saúde	Projetos escolares, incentivo à leitura	Pouca frequência nas aulas	Interação comprometida devido a ausências
<b>Aluno 3</b>	Nível silábico-alfabético, reconhece sílabas, mas não lê palavras	Tímida e disciplinada	Dificuldade em associar letras e sons	Projetos escolares, estímulo à leitura	Participativa e atenta	Bom relacionamento com colegas e professoras
<b>Aluno 4</b>	Nível silábico-alfabético, varia na correspondência fonética	Tímida e dispersa	Dificuldade de concentração nas atividades	Projetos escolares, incentivo à leitura	Participativa, mas requer apoio	Bom relacionamento com colegas e professoras
<b>Aluno 5</b>	Nível silábico, ainda em evolução	Sociável, mas precisa de orientação	Dificuldade na organização das ideias na escrita	Projetos escolares, apoio individualizado	Participa, mas se dispersa facilmente	Interação social em desenvolvimento

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 - Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano A manhã (2022)

Aluno	Categorias					
	Desempenho acadêmico	Habilidades socioemocionais	Dificuldades apresentadas	Intervenções pedagógicas	Participação nas atividades	Relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 1</b>	Excelente desenvolvimento na leitura e escrita	Participativa e interessada	Poucas dificuldades ortográficas	Apoio da família e participação em projetos	Autônoma e envolvida	Bom relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 2</b>	Ótima evolução na leitura e escrita	Reservado no início, mas integrou-se	Dificuldades em sílabas complexas	Participação ativa nas atividades escolares	Muito bem assistido pela família	Colaborativo e respeitoso
<b>Aluno 3</b>	Dificuldade no aprendizado, progresso lento	Fala excessiva, dificuldades de regulação	Dificuldade na leitura e escrita de textos	Participação em programas de incentivo à alfabetização	Desatenta e pouco interessada	Precisa de reforço para desenvolver potencial

<b>Aluno 4</b>	Excelente desempenho na leitura e escrita	Tímida, mas envolvida com o aprendizado	Poucas dificuldades ortográficas	Apoio familiar e engajamento escolar	Participação ativa nas atividades	Bom relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 5</b>	Leitura silábica em desenvolvimento	Sociável, mas precisa de incentivo	Dificuldades na escrita e leitura	Reforço escolar e apoio individual	Participa ocasionalmente	Interação social em construção

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 6 - Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º ano A tarde (2023)

<b>Aluno</b>	<b>Categorias</b>					
	<b>Desempenho acadêmico</b>	<b>Habilidades socioemocionais</b>	<b>Dificuldades apresentadas</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>	<b>Participação nas atividades</b>	<b>Relacionamento com colegas e professores</b>
<b>Aluno 1</b>	Bom desempenho na leitura e escrita	Amigável e respeitoso	Dificuldade leve na dicção	Apoio da família e incentivo à leitura	Participativo e organizado	Relacionamento positivo com colegas e professores
<b>Aluno 2</b>	Dificuldade na concentração durante as aulas	Entusiasmado, mas conversa bastante	Distração frequente	Acompanhamento pedagógico individualizado	Precisa de incentivo para manter foco	Bom relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 3</b>	Em desenvolvimento no processo de alfabetização	Tímido e reservado	Pouca interação durante as aulas	Intervenções pedagógicas para estimular a participação	Responde melhor a atividades lúdicas	Interação limitada, mas respeitosa
<b>Aluno 4</b>	Bom domínio da leitura, mas dificuldades ortográficas	Autônomo e disciplinado	Confusão com algumas regras gramaticais	Reforço escolar e leitura orientada	Envolvido e participativo	Ótima relação interpessoal
<b>Aluno 5</b>	Nível silábico-alfabético, em evolução	Comunicativo, mas necessita orientação	Dificuldade na correspondência fonética	Projetos de apoio à alfabetização	Participação irregular	Relacionamento social em desenvolvimento

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 7 - Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano A tarde (2022)

Aluno	Categorias					
	Desempenho acadêmico	Habilidades socioemocionais	Dificuldades apresentadas	Intervenções pedagógicas	Participação nas atividades	Relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 1</b>	Nível alfabético, desenvolve textos com coerência	Meiga, alegre e participativa	Dificuldades na interpretação de textos	Projetos escolares, incentivo à leitura	Autônoma e interessada	Bom relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 2</b>	Em desenvolvimento na leitura e escrita	Reservado, mas participativo	Insegurança ao realizar atividades	Apoio pedagógico e incentivo da família	Dedicado e esforçado	Relacionamento positivo, mas precisa de mais interação
<b>Aluno 3</b>	Dificuldade na identificação de sílabas	Tímido e calado	Pouca interação oral e dificuldades de socialização	Acompanhamento individual e reforço escolar	Precisa de mais incentivo para se expressar	Bom relacionamento, mas reservado
<b>Aluno 4</b>	Dificuldade no reconhecimento de letras e sílabas	Atento, mas pouco engajado	Pouca autonomia nas atividades	Apoio da família e reforço escolar	Pouco participativo nas atividades orais	Interação limitada, mas respeitosa
	Boa assimilação dos conteúdos	Organizado e atento	Necessita apoio na matemática	Atividades complementares	Participação crescente	Relacionamento estável

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 8 - Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano A tarde (2023)

Aluno	Categorias					
	Desempenho acadêmico	Habilidades socioemocionais	Dificuldades apresentadas	Intervenções pedagógicas	Participação nas atividades	Relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 1</b>	Nível alfabético-ortográfico, leitura fluente	Curioso e motivado	Dificuldade em palavras com sílabas complexas	Projetos escolares e apoio pedagógico	Autônomo e participativo	Bom relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 2</b>	Evolução significativa na leitura e escrita	Sociável e comunicativo	Oscilação no humor e afetividade	Inclusão no Projeto Aprender Mais e ALFA	Maior envolvimento no segundo semestre	Relacionamento positivo, mas com necessidade de mediação
<b>Aluno 3</b>	Ótimo desempenho na aquisição da leitura	Interativo e atento	Dificuldade na ortografia	Reforço escolar e práticas de leitura	Atento e comprometido	Interação amigável e respeitosa
<b>Aluno 4</b>	Bom progresso na leitura e escrita	Tímido e reservado	Dificuldade na pronúncia de alguns fonemas	Exposição a diferentes gêneros textuais	Participativo, mas com insegurança na produção textual	Boa relação interpessoal

<b>Aluno 5</b>	Atingiu nível alfabético ortográfico	Oscila entre momentos de participação e retração	Necessita reforço na interpretação de textos	Acompanhamento individualizado	Envolvimento nas atividades	Boa interação com colegas
----------------	--------------------------------------	--	--	--------------------------------	-----------------------------	---------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 9 - Relatórios individuais de alunos participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 2º ano B tarde (2022)

Aluno	Categorias					
	Desempenho acadêmico	Habilidades socioemocionais	Dificuldades apresentadas	Intervenções pedagógicas	Participação nas atividades	Relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 1</b>	Progresso na leitura e escrita	Meigo e participativo	Dificuldade na escrita de palavras complexas	Projetos escolares e reforço pedagógico	Autônomo e envolvido	Bom relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 2</b>	Evolução no reconhecimento das letras	Tímido e reservado	Dificuldade na escrita de sílabas complexas	Acompanhamento individualizado	Pouco participativo, mas atento	Relacionamento positivo
<b>Aluno 3</b>	Dificuldade na leitura fluente	Agitado e inquieto	Oscilação no interesse pelas atividades	Inclusão no Projeto Aprender Mais	Maior envolvimento no segundo semestre	Relacionamento positivo, mas requer mediação
<b>Aluno 4</b>	Desenvolvimento lento na alfabetização	Sociável e comunicativo	Pouca autonomia na leitura e escrita	Práticas lúdicas e incentivo familiar	Dificuldade em acompanhar o ritmo da turma	Bom relacionamento interpessoal
<b>Aluno 5</b>	Alcançou nível ortográfico	Oscila entre momentos de interação e retração"	Necessidade de reforço contínuo	Monitoramento e suporte	Demonstra interesse	Relacionamento estável

Quadro 10 - Relatórios individuais de alunos não participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º Ano A Manhã 2022

Aluno	Categorias					
	Desempenho acadêmico	Habilidades socioemocionais	Dificuldades apresentadas	Intervenções pedagógicas	Participação nas atividades	Relacionamento com colegas e professores
<b>Aluno 1</b>	Nível pré-silábico, não reconhece as letras do alfabeto	Adaptável e interage bem	Dificuldade em distinguir desenho de escrita	Transferido antes do término do ano letivo	Participação limitada	Relacionamento adequado com colegas e professores

<b>Aluno 2</b>	Nível silábico, nomeia todas as letras	Frequentemente dispersa	Pouco interesse pelas atividades propostas	Supervisão constante da professora	Pouco engajamento	Interação limitada, prefere alguns colegas específicos
<b>Aluno 3</b>	Lê palavras com compreensão	Tímida, mas envolvida	Desafios na escrita de palavras complexas	Apoio da família e incentivo à leitura	Autônoma e engajada	Relacionamento positivo com colegas
<b>Aluno 4</b>	Em fase de transição para leitura de frases	Esforçado e atento	Insegurança e baixa autoestima	Intervenções diárias para elevar autonomia	Participa, mas apresenta receios	Relacionamento adequado, mas com dificuldades sociais
<b>Aluno 5</b>	Nível silábico-alfabético, em progresso	Reservado e introspectivo	Dificuldade na segmentação de palavras	Reforço escolar e acompanhamento individual	Demonstra avanços, mas ainda requer apoio	Relacionamento limitado, com pouca interação

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 11 - Relatórios individuais de alunos não participantes no Programa Alfa 1, 2, 3 - 1º Ano A Manhã 2023

<b>Aluno</b>	<b>Categorias</b>					
	<b>Desempenho acadêmico</b>	<b>Habilidades socioemocionais</b>	<b>Dificuldades apresentadas</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>	<b>Participação nas atividades</b>	<b>Relacionamento com colegas e professores</b>
<b>Aluno 1</b>	Escrita alfabética, leitor de frases	Organizado e disciplinado	Necessita de intervenções para escrita correta	Apoio contínuo da professora e família	Atento e participativo	Relacionamento positivo e colaborativo
<b>Aluno 2</b>	Escrita alfabética, reconhecimento de palavras	Dificuldade em seguir regras	Comportamento inquieto e disperso	Intervenções frequentes para manter a disciplina	Engajado, mas necessita de redirecionamento	Interação boa, mas requer mediação

<b>Aluno 3</b>	Leitura silábica, transição para leitura de frases	Baixa autoestima e insegurança	Dificuldade na escrita de palavras longas	Intervenções constantes para elevar autonomia	Ativo e comprometido	Relacionamento positivo com colegas
<b>Aluno 4</b>	Escrita alfabética, bom desempenho	Expressivo e comunicativo	Necessita de incentivo para se tornar mais autônomo	Acompanhamento pedagógico contínuo	Participativo e envolvido	Boa socialização e cooperação
<b>Aluno 5</b>	Em fase de consolidação da leitura e escrita	Atento e motivado	Dificuldade na organização das ideias na escrita	Reforço escolar e práticas de leitura	Dedicado e persistente	Relacionamento amigável e respeitoso

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Quadro 12 - Relatórios individuais de alunos não participantes no Programa Alfa 1 ,2, 3 - 1º Ano A Tarde 2022

<b>Aluno</b>	<b>Categorias</b>					
	<b>Desempenho acadêmico</b>	<b>Habilidades socioemocionais</b>	<b>Dificuldades apresentadas</b>	<b>Intervenções pedagógicas</b>	<b>Participação nas atividades</b>	<b>Relacionamento com colegas e professores</b>
<b>Aluno 1</b>	Nível silábico, reconhecimento parcial de letras	Conversador e agitado	Dificuldade de concentração	Acompanhamento pedagógico e incentivo à leitura	Pouco participativo	Relacionamento bom, mas requer orientação
<b>Aluno 2</b>	Leitura de palavras simples	Reservado e introspectivo	Pouco interesse pelas atividades propostas	Supervisão da professora para engajamento	Participação ocasional	Relacionamento adequado, mas reservado
<b>Aluno 3</b>	Leitura silábica, escrita instável	Atento e disciplinado	Dificuldade na interpretação de textos	Reforço escolar e incentivo contínuo	Engajado, mas com dificuldades	Relacionamento positivo com colegas



<b>Aluno 4</b>	Nível silábico-alfabético, evolução moderada	Sociável e comunicativo	Oscilação no desempenho em leitura	Projetos de apoio escolar	Envolvido nas atividades	Boa relação interpessoal
<b>Aluno 5</b>	Leitura silábica, dificuldades na escrita	Baixa autoestima e insegurança	Dificuldade na segmentação de palavras	Intervenções pedagógicas contínuas	Participação limitada	Relacionamento restrito a poucos colegas

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Observa-se que, nas turmas participantes do programa, há maior incidência de registros positivos quanto à superação das dificuldades iniciais, bem como maior diversidade de estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, articuladas ao apoio dos assistentes de aprendizagem.

Por outro lado, nos relatórios analisados das turmas não participantes do programa, os avanços se mostraram menos significativos e concentrados em um número reduzido de estudantes, com maior frequência de anotações sobre estagnação nos processos de leitura e escrita. Esses resultados reforçam a importância do suporte metodológico e da atuação articulada entre professores e assistentes como fator de fortalecimento do processo de alfabetização. Portanto, os dados qualitativos sistematizados nos quadros 4 a 12 contribuem para evidenciar a efetividade do Programa Alfa 1, 2, 3 no contexto investigado, revelando dimensões da aprendizagem que transcendem os resultados mensuráveis em avaliações diagnósticas padronizadas.

Nesse contexto, a literatura sobre alfabetização destaca que o ensino da leitura e da escrita deve ser compreendido como um processo cultural e social. Freire (1985) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", enfatizando, dessa forma, a importância do contexto na aprendizagem. Isso se reflete na análise dos relatórios individuais, que evidenciam a influência do contexto familiar e social no desenvolvimento das crianças. Nos quadros de análise de conteúdo, percebe-se que alunos com maior estímulo ao letramento no ambiente doméstico demonstram avanços mais rápidos na alfabetização (Quadro 6 – 1º ano A tarde; Quadro 7 – 2º ano A tarde 2022).

Além disso, a BNCC (2018) estabelece que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do ensino fundamental. No entanto, a análise dos dados revela que essa meta ainda é um desafio para muitos estudantes. Nos quadros de análise de conteúdo das turmas do 1º e 2º ano, identifica-se um padrão de dificuldades recorrentes na segmentação silábica e na produção textual (Quadro 8 – 2º ano A tarde 2023). Menarbin e Tavares (2020) ressaltam que a alfabetização eficaz deve considerar as diferentes trajetórias dos estudantes, o que reforça, portanto, a importância das intervenções pedagógicas diferenciadas.

Ademais, os dados também indicam que o desenvolvimento socioemocional tem impacto direto no aprendizado. Laval (2019) defende que a educação deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo um ambiente seguro e de engajamento.

Nos relatórios analisados, verifica-se que alunos descritos como tímidos ou inseguros apresentam menor participação nas atividades, o que compromete seu progresso acadêmico (Quadro 9 – 2º ano B tarde 2022). Esse achado reforça, dessa maneira, a necessidade de estratégias de incentivo e mediação pedagógica para melhorar a confiança e a interação dos estudantes.

Outro aspecto relevante da análise diz respeito às intervenções pedagógicas adotadas para contornar dificuldades na leitura e na escrita. Os relatórios mostram que a inclusão em projetos de leitura e reforço escolar tem impacto positivo no desenvolvimento dos alunos. Projetos escolares, apoio familiar e incentivos à leitura são mencionados em diversos quadros como fatores determinantes na melhoria do desempenho acadêmico (Quadro 7 – 2º ano A tarde 2022; Quadro 8 – 2º ano A tarde 2023).

Paralelamente, o mapeamento das dificuldades apresentou diferenças significativas entre as turmas. Enquanto alguns estudantes apresentam desafios na ortografia e na leitura fluente, outros demonstram dificuldades de compreensão textual e produção escrita (Quadro 6 – 1º ano A tarde). Esses dados corroboram os estudos de Soares (2017), que destacam a diversidade no processo de aquisição da leitura e escrita e a necessidade de abordagens pedagógicas individualizadas.

Ainda, a relação interpessoal também se destacou na análise. Nos relatórios, alunos descritos como participativos e com boa interação com colegas e professores apresentaram melhor desempenho acadêmico. Esse resultado está alinhado com os estudos de Vygotsky (2007), que enfatizam a influência das interações sociais no aprendizado. A mediação pedagógica e os estímulos adequados são essenciais para o desenvolvimento pleno das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos.

Por conseguinte, em relação à evolução dos estudantes ao longo do tempo, a análise revelou que o progresso nas habilidades de leitura e escrita está diretamente relacionado à frequência e à continuidade das intervenções pedagógicas. Estudantes que participaram regularmente de atividades de reforço e projetos de leitura demonstraram avanços mais consistentes (Quadro 2 – Evolução das habilidades por turma participante no Programa Alfa 1, 2, 3).

A análise dos relatórios individuais dos alunos revelou discrepâncias significativas no desempenho acadêmico entre aqueles que participaram do Programa Alfa 1,2,3 e os que não tiveram acesso às intervenções pedagógicas do programa. Os alunos participantes demonstraram avanços consistentes na leitura e escrita, com um

número expressivo atingindo o nível alfabético ortográfico ao final do ciclo letivo. Em contraste, os não participantes apresentaram maiores dificuldades na segmentação de palavras e na construção de frases complexas, o que indica que a ausência de reforço específico pode comprometer a progressão da aprendizagem no ciclo inicial do ensino fundamental.

As habilidades socioemocionais também apresentaram diferenças marcantes. Os alunos beneficiados pelo Programa Alfa 1,2,3 mostraram-se mais confiantes e engajados nas atividades escolares, refletindo a importância do suporte pedagógico contínuo na autoestima e motivação dos estudantes. Por outro lado, muitos dos alunos que não participaram do programa demonstraram insegurança na produção textual e menor envolvimento nas atividades em grupo, o que pode estar associado à falta de acompanhamento individualizado e ao impacto das dificuldades de aprendizagem na sua socialização.

No que se refere às dificuldades apresentadas, os relatórios evidenciaram que os alunos não participantes do programa enfrentaram maiores desafios na fluência leitora e na ortografia. A ausência de estratégias específicas de recomposição da aprendizagem contribuiu para uma lacuna no desenvolvimento dessas habilidades essenciais. Em contrapartida, os alunos inseridos no Programa Alfa 1,2,3 receberam apoio direcionado para suas dificuldades, com intervenções focadas na melhoria da decodificação de palavras e na compreensão textual, o que resultou em um avanço mais significativo ao longo do ano letivo.

As intervenções pedagógicas desempenharam um papel relevante na diferenciação entre os dois grupos. Os alunos participantes do Programa Alfa 1,2,3 tiveram acesso a atividades estruturadas de reforço, como dinâmicas lúdicas de alfabetização e práticas de leitura guiada, além do suporte de assistentes de aprendizagem. Já os não participantes, apesar de receberem o ensino regular, não contaram com esse suporte adicional, o que pode ter contribuído para a manutenção das dificuldades identificadas nos relatórios.

A participação nas atividades escolares também apresentou um contraste significativo. Os alunos do Programa Alfa 1,2,3 demonstraram maior engajamento e interesse, participando ativamente das propostas pedagógicas e desenvolvendo autonomia em sua aprendizagem. Em contrapartida, os não participantes apresentaram menor frequência em atividades voluntárias de leitura e escrita,

possivelmente devido à falta de incentivo e apoio pedagógico personalizado, o que impactou diretamente sua evolução no aprendizado.

Ademais, o relacionamento com colegas e professores foi outro aspecto influenciado pelo programa. Os alunos participantes do Programa Alfa 1,2,3 mostraram maior integração no ambiente escolar, beneficiando-se do acompanhamento próximo dos assistentes de alfabetização. Já os não participantes, apesar de interagirem com seus pares, demonstraram menor segurança ao se expressar oralmente e maior hesitação em colaborar em atividades coletivas. Esses achados reforçam a importância de políticas educacionais voltadas para a recomposição da aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Para reforçar a análise, ressalta-se que a proposta metodológica desenvolvida por Raul Lejano (2012) trouxe contribuições para o campo da avaliação de políticas públicas ao propor um deslocamento em relação aos modelos tradicionais centrados na lógica positivista. Sua abordagem, conhecida como “método experiencial”, orienta-se por uma lógica não linear, em que a compreensão das políticas se dá pela vivência dos sujeitos envolvidos e pelas experiências concretas que moldam os processos institucionais. Na pesquisa em questão, essa perspectiva alinhada à Bardin (2011) trouxe mais-valia na análise qualitativa dos relatórios individuais dos estudantes participantes e não participantes do Programa Alfa 1, 2, 3. Ao considerar a alfabetização como um processo social e experiencial, a metodologia permitiu explorar as diferentes trajetórias de aprendizagem e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos, extrapolando os limites dos dados estatísticos e das categorias fixas.

Ao romper com o modelo baseado em hipóteses pré-estabelecidas e variáveis previamente definidas, o método de Lejano (2012) possibilita que a teoria emergja da prática e que os dados qualitativos ganhem centralidade no processo avaliativo. Essa orientação teórico-metodológica contribuiu também para a estruturação da análise de conteúdo dos relatórios elaborados pelos docentes, uma vez que a interpretação das observações e narrativas dos professores foi valorizada como fonte legítima e essencial para a compreensão dos efeitos do programa. A escuta atenta aos registros dos professores revelou nuances do desenvolvimento dos estudantes que não seriam captadas apenas pelas métricas das Avaliações Diagnósticas em Rede (ADR), tais como a autoconfiança, a participação em sala e os obstáculos socioemocionais enfrentados durante o processo de alfabetização.

Outro aspecto fundamental do método experiencial é o reconhecimento da complexidade dos fenômenos sociais e da necessidade de integração entre múltiplas fontes de informação. Na pesquisa, essa contribuição se traduziu na triangulação entre dados quantitativos (ADR), dados qualitativos (relatórios docentes) e documentos institucionais (registros do programa Alfa 1,2,3), permitindo uma compreensão mais densa e multifacetada do programa. Lejano (2012) propõe que a avaliação se baseie na autenticidade da descrição da política como vivência concreta, o que se refletiu na valorização das práticas e contextos escolares reais, onde as políticas se concretizam e se ressignificam de acordo com as condições locais e as relações estabelecidas entre os atores.

Além disso, o método de Lejano (2012) enfatiza a centralidade do contexto e da particularidade para a avaliação de políticas públicas. Na pesquisa, essa orientação permitiu considerar as especificidades territoriais, sociais e culturais das escolas municipais de Fortaleza no período pós-pandêmico, bem como os efeitos diferenciados da implementação do programa entre as turmas de 1º e 2º ano. Ao invés de aplicar critérios uniformes de aferição de resultados, a análise considerou as condições materiais, pedagógicas e subjetivas que influenciaram o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, compreende-se que o desempenho dos estudantes não pode ser avaliado isoladamente dos contextos em que estão inseridos, mas sim a partir da relação dinâmica entre política, território, sujeitos e práticas escolares.

A proposta de Lejano (2012) também contribuiu para ressignificar o papel do pesquisador no processo avaliativo. Ao invés de assumir uma postura externa e neutra, o método experiencial sugere a imersão no campo, o diálogo constante com os sujeitos e a co-construção da compreensão sobre a política estudada. Na presente pesquisa, essa perspectiva se refletiu na análise interpretativa dos relatórios individuais, a partir de uma leitura comprometida com o olhar dos professores sobre seus alunos. As observações docentes foram analisadas para além de relatos objetivos, uma vez que são reflexos de interpretações situadas em experiências, percepções e saberes construídos no cotidiano da prática pedagógica.

Entende-se que ao privilegiar a experiência como categoria central de análise, o método de Lejano (2012) permitiu que a avaliação da política pública em questão fosse conduzida de forma mais sensível e alinhada à complexidade do campo educacional. A alfabetização, entendida como aquisição técnica de habilidades, foi percebida como um processo cultural, relacional e situado, analisada a partir de

múltiplos olhares, tempos e espaços. Dessa forma, a proposta experiencial foi essencial para avaliar o Programa Alfa 1, 2, 3 para além dos indicadores tradicionais de eficácia, revelando resultados mais sutis, mas igualmente relevantes, na trajetória escolar dos estudantes. Essa abordagem ampliou as possibilidades de compreensão sobre os sentidos e resultados das políticas públicas educacionais, tornando-se uma referência metodológica valiosa para pesquisas avaliativas comprometidas com a realidade dos sujeitos envolvidos.

Finalmente, a triangulação entre os dados qualitativos e quantitativos permitiu uma compreensão holística do efeito das estratégias pedagógicas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao correlacionar os dados das Avaliações Diagnósticas em Rede (ADR) com os achados qualitativos dos relatórios individuais, evidencia-se que a implementação de abordagens personalizadas e o envolvimento da família e da escola são fatores determinantes para a eficácia do processo de alfabetização.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar o Programa Alfa 1,2,3, implementado na rede municipal de Fortaleza entre os anos de 2022 e 2023, com foco na recomposição da aprendizagem de estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A análise dos relatórios individuais dos alunos e dos dados das Avaliações Diagnósticas em Rede (ADR) permitiu verificar o desenvolvimento do programa na alfabetização, identificando avanços nas habilidades de leitura, escrita e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes participantes. Os resultados indicaram que as estratégias de intervenção pedagógica adotadas contribuíram significativamente para minimizar os déficits de aprendizagem decorrentes do ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19, confirmando a relevância de políticas públicas estruturadas no enfrentamento das desigualdades educacionais acentuadas no período pós-pandêmico.

Ao longo desta pesquisa, foram delineados três objetivos específicos que nortearam a análise avaliativa do Programa Alfa 1, 2, 3, implementado na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. O primeiro objetivo consistiu em apresentar a política de recomposição da aprendizagem no contexto do retorno às aulas presenciais, após o período de ensino remoto emergencial. Esse objetivo foi alcançado por meio do levantamento documental e da caracterização do programa, destacando-se seu desenho institucional, suas diretrizes gerais e sua vinculação às estratégias municipais voltadas à alfabetização na idade certa. A contextualização do programa à luz dos marcos legais e das necessidades educacionais pós-pandêmicas permitiu evidenciar sua relevância como medida de enfrentamento às lacunas de aprendizagem acumuladas.

O segundo objetivo propôs a investigação da implementação do Programa Alfa 1, 2, 3, com base na análise dos relatórios individuais dos alunos, elaborados por professores das turmas de 1º e 2º anos. Essa etapa foi fundamental para identificar elementos do cotidiano escolar relacionados ao processo de recomposição da aprendizagem, revelando aspectos como o desempenho acadêmico, as habilidades socioemocionais, as dificuldades recorrentes, as intervenções pedagógicas realizadas, a participação nas atividades e as dinâmicas de relacionamento interpessoal entre estudantes e educadores. Por sua vez, o terceiro objetivo visava analisar os impactos do programa no desenvolvimento das habilidades de leitura e



escrita, a partir dos dados das Avaliações Diagnósticas em Rede (ADR). Os resultados obtidos demonstraram que os alunos que participaram do programa apresentaram progressos mais consistentes, evidenciando a eficácia das estratégias de recomposição adotadas. Com isso, conclui-se que todos os objetivos específicos foram atendidos, contribuindo para uma compreensão crítica e contextualizada dos efeitos dessa política pública educacional.

Ao adotar o modelo experiencial de Lejano (2012) alinhado à análise de conteúdo de Bardin (2011) como referenciais para a análise qualitativa, a pesquisa ampliou a compreensão dos efeitos do Programa Alfa 1, 2, 3 ao considerar as políticas públicas como experiências vividas no cotidiano escolar. Esse enfoque permitiu interpretar os relatórios individuais dos alunos como expressões concretas de como a política se materializa nas relações pedagógicas e nas práticas institucionais. Conforme destaca Rodrigues (2016, p. 112), “no modelo experiencial, a política pública é analisada a partir da experiência dos sujeitos, ou seja, da forma como a política é vivenciada na prática”. Essa perspectiva revelou que, mais do que a simples execução de diretrizes técnicas, a efetividade do programa esteve atrelada às mediações realizadas por professores e assistentes, à apropriação pedagógica das estratégias e ao envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Os achados evidenciam que os alunos que participaram do Programa Alfa 1,2,3 demonstraram uma evolução mais consistente no desenvolvimento da leitura e da escrita, quando comparados àqueles que não tiveram acesso às intervenções. As estratégias adotadas, como o acompanhamento individualizado, o uso de metodologias lúdicas e a presença de um segundo agente pedagógico em sala, foram decisivas para impulsionar o aprendizado e reduzir as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização. Além disso, os registros analisados revelaram que estudantes com perfis mais retraídos ou com inseguranças iniciais foram beneficiados pelo vínculo e pela atenção promovidos pelo programa, o que reforça a importância de considerar também os aspectos socioemocionais no processo de aprendizagem.

Entretanto, algumas limitações foram observadas no decorrer do estudo. A pesquisa foi realizada em uma única unidade escolar da rede municipal, o que restringe a possibilidade de generalização dos achados para outros contextos educacionais. Ademais, a avaliação do programa ocorreu dentro de um período de dois anos (tempo de duração estipulado para a consecução do programa), o que não permite verificar a permanência dos resultados obtidos ao longo do tempo. Entretanto,

a adoção de um estudo longitudinal, nos subsequentes a alfabetização, com os alunos acompanhados pelo programa poderia oferecer subsídios mais precisos sobre a sustentabilidade das aprendizagens e os efeitos duradouros da intervenção. Também é necessário considerar que a atuação dos assistentes variou de acordo com o perfil profissional, o que pode ter influenciado a experiência vivenciada pelas diferentes turmas.

Diante dessas limitações, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo da investigação, abrangendo um número maior de escolas e considerando diferentes recortes territoriais e socioeconômicos. Além disso, estudos comparativos entre escolas que implementaram o Programa Alfa 1,2,3 e aquelas que não participaram da iniciativa poderão oferecer uma análise mais robusta sobre os fatores que potencializam ou limitam a eficácia de programas voltados à recomposição da aprendizagem. O uso do método experiencial de Lejano (2012), nesse contexto, poderá continuar contribuindo para captar os sentidos, apropriações e práticas que moldam a implementação das políticas públicas no chão da escola.

A presente pesquisa destacou, ainda, a necessidade de continuidade das ações voltadas à recomposição da aprendizagem, mesmo após a finalização do Programa Alfa 1,2,3. Embora o programa tenha demonstrado resultados positivos, a consolidação das aprendizagens nos anos subsequentes exige o fortalecimento de políticas permanentes de apoio à alfabetização, como o reforço escolar estruturado, o acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos e a formação continuada dos professores.

Os resultados reforçam a importância de conceber políticas públicas que dialoguem com as práticas escolares reais e valorizem a experiência dos sujeitos envolvidos na sua execução. O sucesso do programa, conforme demonstrado, está intimamente relacionado ao comprometimento das escolas e professores na mediação das estratégias propostas. Dessa forma, a experiência do Programa Alfa 1, 2, 3 pode servir como referência para o desenho de futuras iniciativas na rede municipal de Fortaleza, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e para a garantia do direito à alfabetização com qualidade para todas as crianças.

Considero que a realização desta pesquisa, voltada à avaliação do Programa Alfa 1,2,3 no contexto de uma escola pública da Rede Municipal de Fortaleza, foi significativa para minha formação pessoal e profissional. A convivência com os dados, os relatórios avaliativos dos sujeitos envolvidos e os resultados concretos obtidos ao

longo do processo investigativo ampliou minha compreensão sobre a centralidade da alfabetização como direito fundamental e condição básica para o pleno exercício da cidadania. Mesmo tendo como foco uma única escola, pude perceber a potência transformadora de programas bem estruturados, quando acompanhados de avaliação contínua e de uma escuta atenta às práticas cotidianas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Amanda (org.). **Nossos bairros, nossa Fortaleza**: mapeamento estatístico e afetivo da cidade. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zWqgQMOxmsvOft1MekfvJE1LdFaXz3dF/view> Acesso em: 7 ago. 2024.

ASSUNÇÃO, Sandra Maria Tavares; ARAÚJO, Karlane Holanda; SOUZA, Andréa Moura da Costa. Avaliação da aprendizagem: as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores no ensino remoto. *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de; (orgs.). **Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação**: múltiplos olhares. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 124–140.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf) Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC fortalece políticas públicas para escolas brasileiras**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-fortalece-politicas-publicas-para-escolas-brasileiras>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BORGES, S. P.; CARVALHO, E. T. Refletindo sobre os métodos de alfabetização na construção do conhecimento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3787/2876>. Acesso em: 27 set. 2024.

BORTOT, C. M.; SOUZA, K. R. Currículo e alfabetização: contradições da legislação em tempos neoconservadores. **Revista Amazônida**, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11799>. Acesso em: 27 set. 2024.

CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino e SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007 Acesso em: 06 jun. 2025.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CRUZ, M. C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. Estratégias de gestão da educação e equidade: O caso do programa aprendizagem na idade certa (Mais

Paic). **Revista Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1286-1311, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13904>. Acesso em: 28 set. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217–1252, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684862>. Acesso em: 06 jun. 2025.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-73.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 20-29, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg>. Acesso em: 6 jun. 2025.

DUARTE, R. G.; PASSONE, E.; CRUZ, M. C. M. T. O que dizem os estudos brasileiros sobre o Paic e o Mais Paic. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6226>. Acesso em 27 set. 2024.

FERNANDES, P. P.; OLIVEIRA, K. S.; MATTA, A. E. R. Alfabetização sob a perspectiva de Paulo Freire. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, e10510111383, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11383>. Acesso em: 29 set. 2024.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 21. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FORTALEZA. Câmara Municipal de Fortaleza. **Projeto Alfa garantirá suporte para crianças com baixo rendimento nas escolas municipais**. Fortaleza, 2022a. Disponível em: <https://www.cmfor.ce.gov.br/2022/05/11/projeto-alfa-garantira-suporte-para-criancas-com-baixo-rendimento-nas-escolas-municipais/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal de Fortaleza. Proposta Pedagógica Escola Municipal Professor Osmário de Oliveira Barreto. **Educação**, jan. 2023.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Prefeitura divulga edital para seleção de assistentes de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino. **Portal da Prefeitura de Fortaleza**, Fortaleza, 2022b. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-divulga-edital-para->

selecao-de-assistentes-de-aprendizagem-da-rede-municipal-de-ensino. Acesso em: 6 jun. 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Prefeitura divulga resultado da seleção para assistentes de aprendizagem do Programa Alfa 1, 2, 3. **Portal da Prefeitura de Fortaleza**, Fortaleza, 2022c.

Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-divulga-resultado-da-selecao-para-assistentes-de-aprendizagem-do-programa-alfa-1-2-3>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Secretaria Municipal de Educação (SME). **Edital nº 01/2022, de 11 de maio de 2022**. Seleção simplificada para assistentes de aprendizagem, para atuação no Programa Alfa 1, 2, 3. Fortaleza, 11 maio 2022d. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n5xs188c> Acesso em: 1 abr. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Ana Maria Crispim de. **Avaliação da política de recomposição da aprendizagem**: Programa Alfa 1, 2, 3, em Fortaleza, no período de 2023. 2025. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/80460>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911–933, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2025.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/9sWqS9bx9knHCVgHzTR9Wbb>. Acesso em: 4 mar. 2024.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v30n01/v30n01a02.pdf> Acesso em: 2 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONTIJO, C. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, v. 31, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt> Acesso em: 29 set. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mitos e desafios. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEJANO, R. P. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Campinas: Editora Arte Escrita, 2012.

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

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

MENARBINI, A.; TAVARES, M. A alfabetização, o letramento e a docência: reflexões necessárias. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 19, n. 2, p. 194-206, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18423>. Acesso em: 28 set. 2024.

MENDES, Diana Dantas Bezerra; MACIEL, Alessandra de Oliveira; ARAÚJO, Ana Alice Coutinho de; AMÂNCIO, Gláucia da Silva Pessoa. SAEF: avaliação e monitoramento da aprendizagem nas escolas municipais de Fortaleza, conhecer para intervir. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 4, p. e023008, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/12074>. Acesso em: 6 jun. 2025.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, L de S. Uma breve história do livro "A importância do ato de ler: em três artigos que se completam", de Paulo Freire (1982). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 18, 2022. DOI: 10.47249/rba2022601. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/601>. Acesso em: 29 set. 2024.

PINHEIRO, A. R. S. **Mondubim**. 1. ed. Fortaleza: Terra da Luz Editorial, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1XpgvIHq5nR\\_dY\\_9czDrehL2cne6Y\\_nR3/view](https://drive.google.com/file/d/1XpgvIHq5nR_dY_9czDrehL2cne6Y_nR3/view). Acesso: 29 set. 2024.

RIBEIRO, G. O.; SLÁVEZ, M. H. C. **Políticas educacionais para recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul.** Conexões e Saberes Científicos em Pauta, v. 3, n. 19, p. 56-69, jul. 2024. ISSN: 2676-0428. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/464/442> Acesso em: 03 jan. 2025.

SANTOS, L. D. A.; SOUZA, K. P. Alfabetização e dialogicidade freireana: Aprendizagens, sentidos e possibilidades. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, p. 109-120, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62397> Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, A. B. **Formas de amostragem.** Material didático. São José do Rio Preto: UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), 2023a. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/CiencCompEstatistica/Adriana/formas-de-amostragem.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.

SANTOS, E. **56,4% das crianças brasileiras não estão alfabetizadas, mostra levantamento inédito do MEC.** Rio de Janeiro: G1 Educação, 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/31/564-das-criancas-brasileiras-nao-estao-alfabetizadas-mostra-levantamento-inedito-do-mec.ghtml>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SANTOS, A. J. dos; CRUZ, L. M. Recomposição das aprendizagens na educação básica: estratégias pós-pandemia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 4, n. 11, p. 1-21, jan./dez. 2023. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/376779472\\_RECOMPOSICAO\\_DAS\\_APRENDIZAGENS\\_NA\\_EDUCACAO\\_BASICA ESTRATEGIAS\\_POS-PANDEMIA](https://www.researchgate.net/publication/376779472_RECOMPOSICAO_DAS_APRENDIZAGENS_NA_EDUCACAO_BASICA ESTRATEGIAS_POS-PANDEMIA). Acesso em: 4 jun. 2025.

SANTOS, H. M. O. dos; SILVA, L. C. da. **Recomposição da aprendizagem no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2023.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/ae8becca-1d7d-4d80-a774-154a40a26dac/1753.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SECULT-CE. **Casa de Artes Estrigas.** Mapa Cultural do Ceará. Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/espaco/416/>. Acesso em: 29 set. 2024.

SENA, Paulo. A legislação do FUNDEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 319–340, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WW4k7ZDPRjf5Z6knqDKQnrv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SILVA, E. dos S. A afetividade e o processo de recomposição da aprendizagem de crianças de 2º ano do ensino fundamental no contexto de pós-pandemia da COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 2259–2274, dez. 2024. Disponível em:



<https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/17509/9944/42970>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. 2004.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. Os discursos da Política Nacional de Alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 15, p. 135-137, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/507>. Acesso em: 27 set. 2024.

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

VENÂNCIO, Sônia Cristina; DUARTE, Sônia. Conversando com os professores e diretores escolares. *In*: YANNOULAS, Sílvia Cristina (Coord.). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 215–233.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; GARCIA, Adir. Quatro décadas de políticas de educação básica e sua relação com a pobreza e a desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 164-187, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5027>. Acesso em: 06 jun. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXO A – EDITAL Nº 01/2022 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA ASSISTENTES DE APRENDIZAGEM, PARA ATUAÇÃO NO PROGRAMA ALFA 1, 2, 3



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO (SME)

EDITAL Nº 01/2022

SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA ASSISTENTES DE APRENDIZAGEM, PARA ATUAÇÃO NO PROGRAMA ALFA 1, 2, 3

UNIDADE ESCOLAR: \_\_\_\_\_

A Secretária Municipal da Educação, no uso de suas atribuições legais, estabelece as normas e divulga a abertura de inscrições da seleção simplificada, para compor o Banco das escolas da Rede Municipal de Ensino que apresentam carências de assistentes de aprendizagem, para o desenvolvimento de atividades complementares nas áreas de: Linguagens **sob o regime de voluntariado**, conforme a Lei Municipal 10.194, de 19 de maio de 2014 e Decreto 14.233/2018.

### 1 - DA SELEÇÃO

A seleção destina-se a atender a demanda de Assistentes de Aprendizagem, para atuar em parceria com os regentes de maior carga horária nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, do **Programa Alfa 1, 2, 3**.

### 2 - DOS OBJETIVOS

2.1 Favorecer a apropriação, continuidade e consolidação do processo de alfabetização dos estudantes matriculados nas turmas de 1º, 2º e 3º anos da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, visando o fortalecimento das ações pedagógicas para este fim, bem como a recomposição da aprendizagem diante do contexto de pandemia;

2.2 Identificar, por meio de avaliações diagnósticas, estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização nas turmas de 1º, 2º e 3º anos;

2.3 Realizar atividades de intervenção para os estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização;

2.4 Desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos estudantes do 1º, 2º e 3º anos;

2.5 Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem da turma.

### 3 - DAS INSCRIÇÕES

3.1. As inscrições serão feitas dos dias **16/05 a 19/05/2022**;

3.2. O candidato deverá **ser brasileiro**, ter idade mínima de **18 anos completos** e certificado de **ensino médio**.

3.3. As inscrições deverão ser realizadas e enviadas, exclusivamente, para o email da Unidade Escolar.

Escola Municipal: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_



Inserir o nome da Unidade escolar e e-mail da Unidade escolar, na qual o candidato tenha interesse, bem como a documentação prevista neste Edital, disponibilizado no ANEXO IV.

3.4. As inscrições só serão aceitas até as 23 horas e 59 minutos do dia 19 de maio de 2022.

3.5. Quando da realização da inscrição, o candidato assume, sob as penas da lei, conhecer as instruções específicas do Processo Seletivo e possuir os documentos comprobatórios necessários para satisfação das condições exigidas por este edital, sendo inteiramente responsável pelas informações prestadas.

3.6. O candidato que fornecer dados comprovadamente inverídicos deverá ser excluído do processo seletivo pela Secretaria Municipal da Educação, em qualquer etapa e mesmo tendo sido aprovado, independente de qualquer aviso ou diligência, assegurada ampla defesa.

3.6. A solicitação de inscrição somente será concluída mediante recebimento de mensagem pelo e-mail, da Unidade Escolar a qual o candidato escolheu para realizar a sua inscrição, informando que sua inscrição foi realizada com sucesso.

3.7. A Secretaria Municipal da Educação não se responsabiliza por qualquer tipo de problema técnico com o arquivo enviado e/ou que esteja incompleto.

3.8. A documentação completa deverá estar **legível** em PDF, sendo 1(um) **PDF TERMO DE ADESÃO E COMPROMISSO DE SERVIÇO VOLUNTÁRIO - Anexo V. E 1(um) outro PDF da documentação solicitada FICHA CADASTRAL DE INSCRIÇÃO Anexo I e os documentos listados no Anexo IV, deste Edital.**

3.9. Para a inscrição é expressamente necessário que o candidato atente-se ao perfil exigido para a vaga e **envie a documentação completa e legível**, exigida no edital.

3.10. Não serão aceitas inscrições recebidas por via postal e/ou e-mail (que não seja o disponibilizado neste edital) ou protocolo presencial.

3.11. A inscrição do candidato implicará o conhecimento e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, das quais não poderá alegar desconhecimento.

#### **4 . DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - PCD.**

4.1 Às pessoas com deficiência é assegurado o direito à inscrição no presente Processo Seletivo desde que as atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras, de acordo com o inciso VIII, do Art. 37, da Constituição Federal, e § 2º do Art. 5º, da Lei nº 8.112/1990 e Lei nº 13.146 de 06/07/2015.

4.2 Das vagas disponíveis, no mínimo 5% serão providas na forma do § 2º do artigo 5º da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e suas alterações, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e suas alterações, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e do Decreto 9.508, de 24 de setembro de 2018.

4.3 Caso a aplicação do percentual de que trata o subitem 4.2 deste edital resulte em número fracionado, maior que 1 (um), este deverá ser elevado até o primeiro número inteiro subsequente.



4.4 Serão consideradas pessoas com deficiência aquelas que se enquadrem no Art. 2º da Lei Federal nº 13.146/2015, e nas categorias discriminadas no Art. 4º do Decreto Federal nº 3.298/1999, com as alterações introduzidas pelo Decreto Federal nº 5.296/2004, no § 1º do Art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Transtorno do Espectro Autista), e as contempladas pelo enunciado da Súmula nº 377 do Superior Tribunal de Justiça (STJ): "O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes", observados os dispositivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Decreto nº 6.949/2009.

4.6 Para concorrer à vaga destinada às pessoas com deficiência que surgir durante a validade do Processo Seletivo, conforme os subitens 4.2 e 4.4, o candidato no ato da inscrição deverá:

a) informar que é PCD e deseja concorrer à vaga;

b) apresentar atestado médico.

4.7 Na inexistência de candidatos inscritos, aprovados ou habilitados para a vaga que vier a surgir, na validade desta seleção, destinada às pessoas com deficiência, tal vaga será ocupada pelos demais candidatos aprovados e observada a ordem geral de classificação no processo Seletivo.

4.8 O candidato com deficiência que não apresentar por ocasião da inscrição o parecer emitido por equipe multiprofissional e interdisciplinar, conforme subitens 4.6 e 4.6.1, perderá o direito de concorrer à vaga que surgir durante a vigência do Processo Seletivo.

## 5. DA HOMOLOGAÇÃO DA INSCRIÇÃO

5.1. Para realizar a solicitação de inscrição, o candidato deverá proceder da seguinte forma:

a) Preencher os campos da Ficha Cadastral de inscrição, do Anexo 1

b) Anexar a Ficha de inscrição os documentos exigidos para a inscrição, conforme especificado abaixo e enviar para o email da Escola/Polos.

5.1.1 Documentos descritos no Anexo IV deste Edital;

5.1.2. Cópia digital dos certificados/declaração, constante no Anexo II.

5.1.3. Para ser selecionado o candidato deve obter no **mínimo 4 pontos** na análise de títulos, conforme quadro de pontuação - Anexo II.

5.1.4. Esta seleção destina-se a **compor o Banco de Voluntários da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**, de forma complementar a necessidade do funcionamento do **Programa Alfa 1, 2, 3** da rede municipal de Fortaleza.

5.1.5. Compor o banco de voluntários da rede municipal de educação de Fortaleza não gera compromisso de convocação do candidato para atuar no **Programa Alfa 1,2,3**.

Os seguintes anexos são partes integrantes deste Edital:





Anexo I – Ficha de Cadastral de inscrição  
 Anexo II – Quadro de pontuação-certificados/declarações  
 Anexo III - Cronograma  
 Anexo IV - Documentos (checklist)  
 Anexo V - Termo de compromisso

## **6. DAS FINALIDADES DO PROGRAMA ALFA 1, 2, 3.**

- I - Apoiar a Alfabetização na Idade Certa;
- II - Fortalecer a aprendizagem com foco na melhoria dos resultados da Rede de Ensino;
- III - Reduzir a reprovação, o abandono escolar e a distorção idade/ano;
- III - Consolidar os índices de aprendizagem de estudantes de 1º, 2º e 3º anos do EF;
- IV - Acompanhar pedagogicamente cada um dos estudantes em suas dificuldades de aprendizagem;
- VI - Estimular o protagonismo estudantil.

## **7. DAS ATRIBUIÇÕES DOS ASSISTENTES DE APRENDIZAGEM**

- I - Trabalhar em parceria com o regente de maior carga horária nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental;
- II - Responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico aos estudantes que se encontram nos níveis III e IV;
- III - Realizar atividades de acompanhamento pedagógico aos estudantes;
- IV - Cumprir carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa;
- V - Acompanhar o desempenho escolar dos alunos;
- VI - Cumprir com responsabilidade, pontualidade e assiduidade suas obrigações junto ao Programa;
- VII - Participar das formações em serviço realizadas pela SME/Distritos de Educação;
- VIII - Participar do planejamento das atividades com o regente sempre que possível;
- IX - Desenvolver as atividades do Programa conforme as diretrizes e orientações pedagógicas sugeridas pela SME/Distritos de Educação.

**7.1.** As atividades desempenhadas pelos assistentes de aprendizagem serão consideradas de **natureza voluntária** na forma definida pela Lei Federal 9.608/1998, Lei Municipal 10.194/2014 e Decreto 14.233/2018, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário.



## **8. DO PERFIL PARA COMPOR O BANCO DE VOLUNTÁRIOS DO PROGRAMA ALFA + 1, 2, 3 DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA.**

8.1 Poderão concorrer à vaga de **Assistente de Aprendizagem** para atuação no acompanhamento pedagógico das turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental:

- I - Professores com pós-graduação em Educação;
- II - Professores com pós-graduação em outras áreas;
- III - Professores com licenciatura;
- IV - Estudantes de licenciatura;
- V - Estudantes do ensino superior;
- VI - Educadores com ensino médio na modalidade normal;
- VII - Educadores com ensino médio.

## **9. DOS CRITÉRIOS DA SELEÇÃO**

9.1 A Seleção efetivar-se-á em etapa única, composta pela entrega e análise da documentação. A etapa é de caráter eliminatório, conforme anexo II e IV;

9.2 Os documentos e informações apresentados no anexo II serão avaliados levando em consideração as seguintes pontuações descritas no anexo II;

9.3 Serão considerados aprovados nesta Seleção os candidatos que atenderem às condições previstas no item 7 do presente instrumento.

## **10. DA VIGÊNCIA**

10.1 A presente seleção terá validade de 01 (um) ano, contados a partir da data da publicação da homologação do resultado final, podendo ser prorrogada por igual período, ou conforme a necessidade da escola.

## **11. DO RESSARCIMENTO**

11.1. Os **Assistentes de Aprendizagem** lotados nas Escolas Municipais receberão ressarcimento para despesas com transporte e alimentação, no valor de **R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais)**, mensalmente, considerando os dias efetivamente trabalhados, por turma, podendo atuar em mais de uma escola, no máximo em 06 turmas, devendo respeitar a carga horária de cada atividade.

## **12. DO RESULTADO**

12.1 O resultado final da seleção será divulgado no site da Secretaria Municipal da Educação (<http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/>), com a listagem dos candidatos aprovados em ordem



alfabética, os quais estarão aptos para compor o banco de candidatos à assistentes de aprendizagem do município de Fortaleza.

### **13. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

13.1. Não serão lotados profissionais que possuem na data da lotação vínculo de bolsista com a Secretaria Municipal da Educação, qualquer outro vínculo com a Secretaria Municipal da Educação ou com quaisquer outros órgãos do município de Fortaleza e nenhum outro vínculo empregatício;

13.2. É vedado ao profissional selecionado ter vínculo de parentesco com o(a) ocupante do cargo de diretor(a) da unidade escolar no qual será lotado;

13.3. O profissional selecionado deverá assinar Termo de Compromisso, conforme o anexo V deste edital;

13.4. Os casos omissos serão resolvidos pela COEF/DISTRITO DE EDUCAÇÃO.

Fortaleza-CE, 11 de maio de 2022.

**Assinatura e carimbo do Gestor Escolar**

---