

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Sandra Aparecida Lopes Gomes

Gestão pedagógica para o letramento: desafios e possibilidades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Juiz de Fora/MG

Juiz de Fora

2026

Sandra Aparecida Lopes Gomes

Gestão pedagógica para o letramento: desafios e possibilidades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Juiz de Fora/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gomes, Sandra Aparecida Lopes.

Gestão pedagógica para o letramento : desafios e possibilidades
para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública
estadual de Juiz de Fora/MG / Sandra Aparecida Lopes Gomes. --
2026.

163 p. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de
Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Gestão Pedagógica. 2. Letramento. 3. Equidade. 4. Anos
Iniciais. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço , orient. II. Título.

Sandra Aparecida Lopes Gomes

Gestão Pedagógica para o Letramento: desafios e possibilidades para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Pública Estadual de Juiz de Fora/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 13 de janeiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Ana Rosa Costa Picancô Moreira - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Miriam Raquel Piazz Machado
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Janaina Moreira de Oliveira Goulart
SEDUC RJ

Juiz de Fora, 19/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rosa Costa Picancô Moreira, Professor(a)**, em 20/01/2026, às 12:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO, Usuário Externo**, em 20/01/2026, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Moreira de Oliveira Goulart, Usuário Externo**, em 21/01/2026, às 11:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2831065** e o código CRC **2D344E46**.

Dedico este trabalho à minha amada família, que se fez presente em todos os momentos, com compreensão, incentivo e apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por essa oportunidade e pela concretização deste sonho.

Manifesto minha profunda gratidão ao meu esposo e às minhas filhas pelo apoio, presença e incentivo constantes em todos os momentos dessa trajetória.

Estendo este agradecimento a toda minha família, especialmente a minha mãe, pelo incentivo inicial e tão importante para a minha educação e formação profissional.

Registro minha gratidão à professora doutora Ana Rosa pela orientação recebida, bem como à agente de suporte acadêmico Vanely Andressa pelo acompanhamento e valiosas contribuições e orientações a esta pesquisa.

Agradeço também à escola na qual se desenvolveu este estudo, à diretora, à especialista de educação básica, às professoras regentes de turmas, tão solícitas em participar e contribuir para a realização desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que com suas contribuições tornaram possível a realização desta dissertação.

“A escola é o espaço em que se pode e se deve desenvolver o letramento de forma crítica e emancipadora, formando cidadãos capazes de participar da sociedade e transformá-la”.

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

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), configura-se como um caso de gestão que investiga dificuldades e entraves de uma escola estadual do município de Juiz de Fora (MG) na consolidação das habilidades e competências de Língua Portuguesa previstas no currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a questão norteadora da pesquisa é: “*quais fatores, ligados à gestão pedagógica, interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública estadual pesquisada?*” A pesquisa tem como objetivo geral analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada e propor ações gestoras e práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do letramento e da aprendizagem. Como objetivos específicos elencamos: i) descrever os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada; ii) analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada; e iii) propor ações gestoras e práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do letramento, da aprendizagem e do desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as causas das dificuldades, e, na mesma medida, quais fatores interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando identificá-los e superá-los para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento equânimes dos estudantes da escola. Os conceitos-chave e autores que dão sustentação teórica à pesquisa são a gestão pedagógica (Lück, 2009; Machado, 2024; Passone, 2019), letramento (Dorini, 2017; Kleiman, 2005; Soares, 1998; 2004; 2021) e equidade (Brasil, 1988; 1996; 2014; 2017; Burgos, 2024; López, 2005). É adotado como metodologia o estudo de caso,

com abordagem qualitativa, utilizando-se como recursos: a análise documental, a pesquisa bibliográfica, as entrevistas individuais e semiestruturadas e os questionários mistos on-line. Para a análise dos resultados é utilizada a análise de conteúdo e a triangulação dos dados. Os achados da pesquisa se relacionam aos fatores relativos às necessidade de: planejamento estratégico; alinhamento curricular; aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações; estímulo e promoção de um maior acompanhamento familiar; ações de formação e capacitação para o letramento; maior troca de experiências, práticas exitosas dos docentes; servidor qualificado para atuar e colaborar com o diretor nas tarefas da dimensão financeira da escola; uso excessivo de telas pelos estudantes. Assim, os resultados analisados subsidiam a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), sugerindo ações de intervenção no contexto pesquisado, com vistas à superação das dificuldades e fatores evidenciados.

Palavras-chave: Gestão Pedagógica. Letramento. Equidade. Anos Iniciais.

ABSTRACT

The present dissertation, developed within the scope of the Professional Master's in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), is a management case study. This investigates difficulties and obstacles of a state school in the city of Juiz de Fora (MG) in the consolidation of skills and competencies in the Portuguese language, as provided for in the curriculum for the early years of elementary school. Thus, the guiding question of the research was, "What factors, related to the pedagogical management, interfere in the process of literacy and learning of the Portuguese language of students from the early years of elementary school of the state public school surveyed?" The research's overarching goal is to evaluate the factors associated with pedagogical management that impede literacy and language acquisition in the early years of elementary school in the Portuguese language. Additionally, it will suggest management actions and pedagogical practices that will enhance the quality of literacy and language acquisition. As specific objectives, we list: I) describe the factors, related to pedagogical management, that interfere in the process of literacy and learning of the Portuguese language of the students of the first years of elementary school researched; II) analyze the factors, related to pedagogical management, that interfere in the process of literacy and Portuguese language learning of students from the initial years of elementary school of the researched state school; and III) propose management actions and pedagogical practices that contribute to the improvement of the Portuguese language learning and performance of students from the early years of elementary school studied. The research is justified by the necessity of comprehending the causes of the challenges and, equally, the factors that impede the literacy and learning processes of students in the early years of elementary school. The objective is to identify and surmount these obstacles to foster the equal learning and development of all students. The key concepts and authors that gave theoretical support to the research were pedagogical management (Lück, 2009; Machado, 2024; Passone, 2019), literacy (Dorini, 2017; Kleiman, 2005; Soares, 1998; 2004; 2021), and equity (Brazil, 1988; 1996; 2014; 2017; Burgos, 2024; López, 2005). It is adopted as a methodology in case studies, a qualitative approach that uses document analysis resources, bibliographic research, semi-structured individual

interviews, and online mixed questionnaires. The results are analyzed using content analysis and data triangulation. The findings of the research relate to the following factors: need for strategic planning; curricular alignment; improvement of the processes of appropriation and monitoring of the results of evaluations; encouragement and promotion of greater family follow-up; actions of training and capacity building for literacy; greater exchange of experiences and successful practices of teachers; a qualified professional to act and collaborate with the director in the tasks of the financial dimension of the school; and excessive use of screens by students. Thus, the analyzed results supported the Educational Action Plan (EAP), suggesting intervention actions in the researched context to overcome the difficulties and factors.

Keywords: Pedagogical Management. Literacy. Equity. Early Years.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Registros de reuniões de Módulo II que abordaram os resultados da escola nas avaliações externas e reflexões pedagógicas sobre a apropriação dos dados (2019 a 2024)	37
Figura 1 - Foto do espaço sendo utilizado pelos estudantes	36
Figura 2 - Foto do local preparado para receber os estudantes.....	36
Figura 3 - A inter-relação entre as dimensões de organização e implementação da gestão escolar	45
Quadro 2 - Grupos em que foram divididos os participantes da pesquisa	65
Quadro 3 - Referencial teórico -Questionário	70
Gráfico 1 - Periodicidade de realização de reuniões pedagógicas	74
Gráfico 2 - Percepção dos docentes sobre o apoio pedagógico da gestão	76
Gráfico 3 - Percepção dos docentes sobre o envolvimento da equipe gestora com o letramento e o ensino-aprendizagem dos estudantes.....	77
Gráfico 4 - Planejamento curricular ao longo do ano letivo	79
Gráfico 5 - Como o planejamento curricular é entregue	80
Gráfico 6 - Fatores que impactam a aprendizagem, o letramento e o desempenho dos estudantes	83
Gráfico 7 - Percentual do currículo das disciplinas trabalhado anualmente	86
Figura 4 - Ciclo entre planejamento, implementação, monitoramento e avaliação ...	90
Quadro 4 - Referencial teórico - Entrevista	93
Quadro 5 - Fatores e problemas identificados pela análise dos dados da pesquisa	112
Quadro 6 - Ação 1: Planejamento estratégico.....	117
Quadro 7 - Ação 2: Alinhamento curricular	119
Quadro 8 - Ação 3: Aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações	122
Quadro 9 - Ação 4: Estimular e promover maior acompanhamento familiar	125
Quadro 10 - Ação 5: Ações de formação e capacitação para o letramento	128
Quadro 11 - Ação 6: Treinamento e qualificação de servidor para atuar e colaborar com o diretor nas tarefas da dimensão financeira da escola	131
Quadro 12 - Ação 7: Projeto interdisciplinar sobre o uso excessivo de telas	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas por etapa e turma na Escola Estadual - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2024)	22
Tabela 2 - Matrículas por etapa e modalidade de ensino na Escola Estadual (2024)	23
Tabela 3 - Desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual em Língua Portuguesa nos testes do Proalfa (2019, 2021, 2022, 2023)	25
Tabela 4 - Desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual em Língua Portuguesa nos testes do Proeb (2019, 2021, 2022, 2023)	27
Tabela 5 - Desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual em Língua Portuguesa nos testes do Saeb (2015, 2017, 2019, 2023)	28
Tabela 6 - Resultado dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual no Ideb (2015, 2017, 2019, 2023).....	30
Tabela 7 – Registros em atas referentes ao tema: resultados de avaliações e apropriação de resultados e reflexões pedagógicas da Escola Estadual (2019 a 2024).....	37
Tabela 8 - Tempo de atuação na área das respondentes do questionário	73
Tabela 9 -Tempo de atuação na área das respondentes da entrevista	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRMG	Curriculum Referência de Minas Gerais
DAFI	Diretoria Administrativa e Financeira
DED	Diário Eletrônico Digital
EEB	Especialista de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
ISE	Índice Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAE	Plano de Ação Educacional
PEUB	Professora para Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação

Pública

PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 ESTUDO DE CASO: A ESCOLA EM FOCO	21
2.1 CONTEXTUALIZANDO O CASO DE GESTÃO.....	21
2.2 A ESCOLA E A GESTÃO PARA O LETRAMENTO	32
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS.....	41
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	41
3.1.1 As dimensões da gestão escolar.....	42
3.1.2 A dimensão pedagógica como “fundante”	46
3.1.3 Gestão pedagógica para o letramento: o papel dos gestores	47
3.1.4 Letramento: surgimento e definições do termo	54
3.1.5 Intervenções pedagógicas para fortalecer o letramento: o papel e a atuação dos professores	57
3.1.6 Promover equidade para garantir aprendizagem: o papel da escola	61
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO	63
3.3 PERCURSO ANALÍTICO: ANALISANDO OS DADOS	68
3.3.1 Questionário	69
3.3.2 Entrevista	91
3.3.3 O que evidenciam as análises dos dados	111
4 PROPOSTAS PARA APRIMORAR AS PRÁTICAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA E O LETRAMENTO: O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)	114
4.1 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO FIO CONDUTOR	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	147
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE	151
APÊNDICE C – TCLE - ENTREVISTA	157
APÊNDICE D – TCLE - QUESTIONÁRIO ON-LINE	160

1 INTRODUÇÃO

Os desafios que se apresentam para a escola e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no Brasil são substanciais, tornando fundamental reconhecer que o desempenho escolar dos estudantes resulta de causas multifatoriais, envolvendo fatores intra e extraescolares. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de pesquisar e compreender tais dificuldades, e, de modo particular, os fatores ligados à gestão pedagógica que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, busca-se identificar esses fatores e enfrentar seus efeitos, avançando na direção da promoção do letramento, da aprendizagem e do desenvolvimento equânimes dos estudantes.

Nesse contexto, a presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), configura-se como um caso de gestão que investiga dificuldades e entraves de uma escola estadual do município de Juiz de Fora (MG) na consolidação das habilidades e das competências em Língua Portuguesa, previstas no currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, propõe ações gestoras e práticas pedagógicas que favoreçam a melhoria do letramento, da aprendizagem e, por conseguinte, do desempenho escolar dos alunos desse segmento.

A pesquisadora é professora regente de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora há 27 anos. Também atua como Especialista de Educação Básica (EEB) da rede estadual de ensino de Minas Gerais, no mesmo município, função que exerce há 23 anos. Possui formação acadêmica em Pedagogia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com especialização em Arte e Educação Infantil, também pela UFJF.

Entre os anos de 2005 a 2009, trabalhou como EEB no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Médio, no turno da noite. De 2010 a 2016, atuou como vice-diretora no turno da noite, e, nos anos de 2017 e 2018, no turno da manhã. Em 2019, retornou à função de EEB, passando a atuar no

turno da tarde com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, função que desempenhou até o final do ano de 2022.

Desde o início do ano de 2023, a pesquisadora desempenha a função de vice-diretora da escola, no turno da tarde, atuando com as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, o estudo de caso foi desenvolvido em uma escola pública estadual de educação básica, situada na Zona Norte do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. O recorte da pesquisa concentra-se no turno da tarde, que atende a 13 turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), com um quantitativo aproximado de 300 alunos.

A partir dos dados de avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), foram identificadas evidências que apontam para possíveis dificuldades e entraves da escola pesquisada na consolidação do processo de letramento e de aprendizagem, bem como das competências e das habilidades previstas no currículo de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, os resultados do desempenho dos estudantes do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental nas avaliações externas em Língua Portuguesa, como a do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e a do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), ambos integrantes do Simave, reforçam essa situação-problema. Ainda nesse cenário, foram analisados os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de Língua Portuguesa dos anos de 2015, 2017, 2019 e 2023.

Na dissertação, também são analisados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), aferidos por meio do Saeb para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, coletados no portal do Inep. Além dos dados dos indicadores de avaliações externas, foram utilizadas como evidências a pesquisa documental em atas de reuniões pedagógicas e administrativas, do Módulo II da escola pública estadual, bem como registros de documentos escolares, incluindo intervenções pedagógicas e ações de reforço escolar.

Diante das evidências encontradas, define-se a seguinte questão de pesquisa para o presente caso de gestão: *quais fatores, ligados à gestão pedagógica, interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos*

estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública estadual pesquisada?

Para responder a essa questão, foram formulados objetivos, geral e específicos. O objetivo geral consiste em analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada e propor ações gestoras e práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do letramento e da aprendizagem.

Como objetivos específicos, elencam-se:

1. Descrever os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada;
2. Analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada;
3. Propor ações gestoras e práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do letramento, da aprendizagem e do desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada.

Parte-se da hipótese de que determinados fatores ligados à gestão pedagógica interferem no processo de letramento e aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre eles, destaca-se a ausência de um planejamento estratégico para nortear o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Além disso, a ausência de apropriação sistemática dos resultados das avaliações externas se apresenta como outro fator importante. Somam-se a isso a ausência de um acompanhamento efetivo das avaliações internas também limita o planejamento e replanejamento dos docentes.

Considerando-se que o desempenho escolar dos estudantes possui causas multifatoriais, envolvendo fatores intra e extraescolares, justifica-se a necessidade de pesquisar e compreender as causas das dificuldades identificadas, e, especialmente, os fatores ligados à gestão pedagógica que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental. Visa-se, assim, identificá-los e superá-los, contribuindo para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento equânimes dos estudantes.

Os conceitos-chave que sustentam teoricamente esta pesquisa são: (i) gestão pedagógica, compreendida como o conjunto de ações escolares, em especial da equipe gestora, direcionadas ao acompanhamento do processo escolar, com foco na aprendizagem dos estudantes (Lück, 2009; Machado, 2024; Passone, 2019); (ii) letramento, entendido como a capacidade de uso adequado e eficiente das práticas de leitura e escrita em diversas situações pessoais, sociais e escolares (Dorini, 2017; Kleiman, 2005; Soares, 1998; 2004; 2021); e (iii) equidade, concebida como o conjunto de ações escolares que visam garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais, raciais ou individuais (Brasil, 1998; 1996; 2014; 2017; Burgos, 2024; López, 2005).

A pesquisa adota como metodologia o estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando os seguintes instrumentos para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas individuais semiestruturadas e questionários mistos on-line. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, articulada à triangulação das evidências produzidas.

Dessa maneira, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro corresponde à presente introdução. O segundo capítulo descreve detalhadamente o contexto escolar investigado e o problema identificado, tendo por base as evidências levantadas e os resultados escolares verificados. O capítulo se subdivide nas seguintes seções: “Contextualizando o caso de gestão” e “A escola e a gestão pedagógica para o letramento”. O terceiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos, metodológicos e analíticos do estudo, com o objetivo de examinar de forma criteriosa os dados obtidos na pesquisa de campo e relacioná-los às teorias que sustentam a dissertação, buscando compreender as relações que se estabelecem no âmbito do tema investigado. Esse capítulo abrange as seções: “Fundamentos teóricos”; “As dimensões da gestão escolar”; “A dimensão pedagógica como ‘fundante’”; “Gestão pedagógica para o letramento: o papel dos gestores”; “Letramento: surgimento e definições do termo”; “Intervenções pedagógicas para fortalecer o letramento: o papel e a atuação dos docentes”; “Promover equidade para garantir aprendizagem: o papel da escola”; e “Percorso metodológico”. Além disso, inclui o percurso analítico na seção “Analizando os

dados”, e as subseções “Questionário”, “Entrevista” e “O que evidenciam a análise dos dados”.

O quarto capítulo, intitulado “Propostas para aprimorar as práticas de gestão pedagógica e o letramento: o Plano de Ação Educacional (PAE)”, constitui o capítulo propositivo da dissertação. Ele articula os capítulos anteriores e apresenta intervenções fundamentadas e exequíveis para o contexto escolar analisado, tendo o planejamento estratégico como fio condutor. Por fim, o quinto capítulo reúne as considerações finais.

Os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo e da triangulação dos dados subsidiam a elaboração do PAE, voltado à proposição de ações de mitigação ou de melhoria substantiva do problema identificado. Ao final do estudo, foi possível ampliar a compreensão acerca do contexto escolar, favorecendo o alinhamento entre planejamento e replanejamento docente. Também se evidenciou a necessidade de repensar práticas pedagógicas e gestoras, de modo a promover o letramento e o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consequentemente, tais ações têm potencial para melhorar o desempenho escolar dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto nas avaliações internas quanto externas.

2 ESTUDO DE CASO: A ESCOLA EM FOCO

Neste segundo capítulo, apresenta-se uma descrição detalhada do contexto escolar pesquisado, bem como do problema identificado, a partir das evidências encontradas e dos resultados escolares analisados.

O capítulo está organizado em duas seções: “Contextualizando o caso de gestão”, que descreve de forma minuciosa o contexto escolar no qual a pesquisa foi desenvolvida; e “A Escola e a gestão para o letramento”, que aborda as ações gestoras identificadas no ambiente escolar, voltadas à promoção do desenvolvimento de competências, habilidades e do letramento, foco central desta dissertação.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O CASO DE GESTÃO

O presente caso de gestão investiga as dificuldades enfrentadas por uma escola pública estadual do município de Juiz de Fora, descrevendo e analisando os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O contexto da pesquisa corresponde a uma escola pública estadual de educação básica, situada na Zona Norte do município. O recorte analítico concentra-se no turno da tarde, que atende 13 turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

No ano de 2024, segundo dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), a escola registrava 288 alunos matriculados, distribuídos conforme indica a Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 - Matrículas por etapa e turma na escola estadual - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2024)

Etapa/turma	Alunos matriculados
1º Ano Regência 1	21
1º Ano Regência 2	21
1º Ano Regência 3	19
2º Ano Regência 1	25
2º Ano Regência 2	25
3º Ano Regência 1	22
3º Ano Regência 2	22
3º Ano Regência 3	19
4º Ano Regência 1	22
4º Ano Regência 2	21
4º Ano Regência 3	23
5º Ano Regência 1	24
5º Ano Regência 2	24
Total de alunos matriculados	288

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEE), por meio da Resolução nº 4.714, de 21 de fevereiro de 2022 (Minas Gerais, 2022), a escola pode ser considerada de porte 3¹. Em 2024, contava com 105 servidores, sendo 44 efetivos e 61 contratados, divididos em três turnos de funcionamento e dois endereços. Nesse cômputo, incluem-se os docentes, que, em 2024, contabilizavam 37 professores efetivos e 29 contratados.

No que se refere ao corpo discente, segundo dados do Simade (2024), a escola possuía, em 2024, 33 turmas e 834 alunos matriculados nos diversos segmentos da Educação Básica, a saber: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A distribuição das turmas e matrículas está apresentada na Tabela 2, a seguir.

¹ Porte 3, segundo a Resolução SEE/MG nº 4.714, são escolas que tem de 501 a 1.000 matrículas ativas (Minas Gerais, 2022).

Tabela 2 - Matrículas por etapa e modalidade de ensino na escola estadual (2024)

Etapa/ modalidade	Alunos matriculados	
	Sede	Anexo
Ensino Fundamental Anos Iniciais	288	---
Ensino Fundamental Anos Finais	261	---
Ensino Médio Regular	167	78
Ensino Médio (EJA)	40	---
Total de alunos matriculados	834	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escola conta com dois endereços de funcionamento: a sede e um anexo, que nomeamos como “braço”, ambos localizados na Zona Norte do município de Juiz de Fora. O anexo resulta de uma parceria entre o estado de Minas Gerais e o município de Juiz de Fora, firmada para atender estudantes do Ensino Médio nas dependências de uma escola municipal que atende ao Ensino Fundamental. Em 2024, essa parceria possibilitou a matrícula de 78 estudantes do Ensino Médio Regular, segundo dados do Simade (2024).

No que se refere à estrutura física, a escola apresenta bonita e agradável arquitetura, com prédio térreo construído com tijolinhos aparentes. Dispõe de um amplo e bem cuidado espaço externo, com jardim, grama e diferentes espécies de plantas. Conta ainda com quadra descoberta, quadra gramada, estacionamento, 13 salas de aula, refeitório aberto, cozinha, despensa, sala de recurso, sala de arquivo, laboratório de informática, biblioteca, secretaria, sala da direção e coordenação compartilhadas, sala dos professores com banheiros exclusivos, banheiros feminino, masculino e adaptado, parquinho de madeira, cantinho de leitura ao ar livre e pátio descoberto.

Segundo informações do Projeto Político-Pedagógico (PPP), versão de 2022, a escola está inserida em uma comunidade com necessidades múltiplas, requerendo atenção do poder público nas áreas de saúde, segurança, lazer e educação (Escola Estadual, 2022). O documento aponta fragilidades marcantes da comunidade atendida, evidenciada por índices elevados de criminalidade e circulação de drogas no território. Também registra a existência de falta de perspectiva por parte de alguns estudantes, bem como a baixa motivação e acompanhamento familiar,

especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conforme o PPP afirma, observamos uma

falta de comprometimento familiar com a vida escolar dos nossos alunos, em especial a partir dos anos finais do ensino fundamental. É visível também a falta de perspectivas de parte dos alunos matriculados no ensino médio que se mostram desmotivados e desinteressados nas aulas, na participação nas avaliações internas e externas, no engajamento para a preparação do ENEM² e outros processos seletivos para o ingresso em universidades e cursos técnicos (Escola Estadual, 2022, p.10).

O PPP ainda destaca contradições entre a realidade observada no cotidiano escolar e o Índice Socioeconômico (ISE) atribuído à escola que, de acordo com os dados do Simave, é considerado alto. Situação semelhante ocorre com o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), do ano de 2021, calculado a partir das respostas dos estudantes ao questionário socioeconômico do Saeb.

De acordo com dados disponíveis no portal do Saeb, a escola apresenta média INSE de 5,06, inserida no nível de classificação 5. Nesse estrato, os estudantes declararam possuir acesso a bens de consumo básicos, como geladeira, televisão e máquina de lavar roupas, além de itens que, em tese, indicariam melhores condições de vida, tais como automóveis e mais de um banheiro no domicílio (Brasil, 2023a).

A interpretação registrada pela própria escola no PPP, contudo, aponta que esse índice não reflete adequadamente a realidade socioeconômica dos alunos atendidos. Conforme afirma o documento institucional:

Acreditamos que o ISE não condiz com a realidade dos alunos, visto que a maioria não reconhece o que caracteriza a sua classe social por desconhecimento ou vergonha. Percebemos que essa autodeclaração por parte dos alunos apresenta distorção em relação ao aspecto das moradias, seus bens materiais e o acesso aos recursos tecnológicos e bens culturais (Escola Estadual, 2022, p.15).

Com base nos dados do Simave e do Inep, foram levantadas evidências que permitem identificar dificuldades e entraves enfrentados pela escola na consolidação do processo de letramento e de aprendizagem, bem como no desenvolvimento das

² Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

competências e habilidades previstas no currículo de Língua Portuguesa para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados do desempenho dos estudantes do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental nas avaliações externas em Língua Portuguesa, especificamente no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), ambos integrantes do Simave, contribuem para explicitar a situação-problema. Na Tabela 3, a seguir, apresentam-se os dados do 2º ano do Proalfa.

Tabela 3 - Desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental da escola estadual em Língua Portuguesa nos testes do Proalfa (2019, 2021, 2022, 2023)

	2019	2021	2022	2023
Alunos previstos	72	-	61	63
Alunos avaliados	70	-	58	51
Participação	97,2%	64%	95%	81%
Proficiência média	531,9	419	558	517
Nível Baixo	0%	18%	2%	4%
Nível Intermediário	8,6%	56%	3%	16%
Nível Recomendado	80 %	24%	57%	63%
Nível Avançado	11,4 %	3%	38%	18%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisar os resultados de desempenho dos estudantes no Proalfa, aplicado aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2019, 2021,

2022 e 2023, é possível verificar que, de modo geral, a maior parte dos avaliados se encontra nos níveis “Recomendado” e “Avançado”.

Segundo o portal Simave (2024, recurso *online*), os alunos classificados no padrão de desempenho “Recomendado” “consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem”. Já o padrão avançado, “agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem” (Simave, 2024, recurso *online*).

Nos anos de 2019 e 2022, identifica-se que 91,4% e 95% dos alunos, respectivamente, encontram-se nos níveis considerados “Recomendado” e “Avançado”, indicando que, nesses períodos, a maioria consolidou as habilidades e competências esperadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em 2021, porém, a Tabela 3 evidencia um aumento significativo de estudantes nos níveis “Baixo” e “Intermediário”, padrões que indicam que não houve consolidação das habilidades previstas para essa etapa. Cabe ressaltar que os dados do ano de 2021 foram desconsiderados nesta análise, tendo em vista que seus resultados foram diretamente impactados pelos efeitos da pandemia de Covid 19³ e pela adoção de ensino remoto no estado Minas Gerais, por meio do Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP).

Em 2022, verifica-se um retorno dos resultados a patamares próximos ao período anterior à pandemia, pois 57% dos alunos estavam no nível “Recomendado” e 38% no nível “Avançado”. Já o resultado de 2023 aponta ligeiro declínio dos padrões e critérios avaliados no Proalfa, uma vez que a proficiência e a participação caíram em relação ao ano anterior, bem como o percentual de alunos no padrão de desempenho considerado avançado, que foi de apenas 18%.

O Simave, no âmbito da rede estadual de Minas Gerais, também avalia os estudantes do 5º ano, etapa de conclusão dos Anos Iniciais, com o objetivo de verificar a consolidação das habilidades e das competências previstas para esse

³ A Pandemia de Covid 19, também conhecida como Pandemia do Corona Vírus, foi uma pandemia da doença causada pelo coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars Cov 2). Foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020 e se estendeu até o dia 5 de maio de 2023. Esta pandemia resultou em grande instabilidade social e econômica, além de muitos prejuízos educacionais em virtude do fechamento das escolas e da necessidade de ensino remoto emergencial.

ciclo. A Tabela 4, apresentada a seguir, sintetiza o desempenho dos estudantes que foram avaliados no Proeb, no 5º ano, em Língua Portuguesa, nas edições de 2019 a 2023.

Tabela 4 - Desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da escola estadual em Língua Portuguesa nos testes do Proeb (2019, 2021, 2022, 2023)

	2019	2021	2022	2023
Alunos previstos	58	-	74	51
Alunos avaliados	58	-	71	50
Participação	100%	68%	96%	98%
Proficiência média	218,8	211	217	213
Nível Baixo	12,1%	16%	11%	8%
Nível Intermediário	29,3%	28%	31%	28%
Nível Recomendado	31%	30%	32%	48%
Nível Avançado	27,6%	26%	25%	16%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os dados apresentados na Tabela 4 demonstram que o percentual de alunos que conclui o 5º ano nos níveis “Baixo” e “Intermediário” é superior ao observado no 2º ano do Ensino Fundamental, permanecendo elevado em todas as edições analisadas. Esse cenário indica queda no desempenho quando comparado ao 2º ano do Ensino Fundamental e uma estagnação nos níveis “Baixo” e “Intermediário” no período de conclusão dos Anos Iniciais.

Nas edições analisadas, aproximadamente 40% dos estudantes têm chegado ao final da etapa escolar nos níveis considerados “Baixo” ou “Intermediário”. De acordo com os padrões de desempenho estabelecidos pelo Simave, esses níveis

sinalizam que os estudantes ainda não consolidaram as habilidades previstas para o final do 5º ano do Ensino Fundamental. Na plataforma do Simave, apresentam-se as seguintes definições para os padrões de desempenho nos quais esses alunos se concentram:

Baixo: Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

Intermediário: Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem (Simave, 2024, recurso *online*).

Nesse cenário educacional, também foram analisados os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de Língua Portuguesa dos anos de 2015, 2017, 2019 e 2023, conforme verificados na Tabela 5, apresentada a seguir:

Tabela 5 - Desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da escola estadual nos testes do Saeb (2015, 2017, 2019, 2023)

Ano	Proficiência em Língua Portuguesa	Nível na Escala de Proficiência	Nota Média Padronizada ⁴
2015	212,78	4	6,23
2017	215,56	4	6,07
2019	227,53	5	6,49
2023	207,71	4	5,69

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Saeb coleta dados a partir de dois instrumentos: os testes de desempenho e os questionários contextuais. Os testes de desempenho, no caso de Língua Portuguesa, têm como foco a avaliação de habilidades de leitura. Já os questionários contextuais, respondidos pelos estudantes, fornecem informações que permitem interpretar e contextualizar os resultados obtidos nos testes cognitivos.

⁴ Nota Média Padronizada: calculada somando-se a nota padronizada de Matemática e de Língua Portuguesa, dividindo-se por 2.

A análise da Tabela 5 evidencia uma estagnação no desempenho médio dos estudantes da escola nos anos de 2015 e 2017. Observa-se, ainda, uma queda na proficiência em Língua Portuguesa e no desempenho médio padronizado no último ano avaliado, 2023.

Outro aspecto relevante diz respeito à movimentação dos estudantes na escala de proficiência do Saeb entre 2019 e 2023. Na edição mais recente, de 2023, a escola passou a registrar seus estudantes predominantemente no nível 4 de desempenho, em uma escala que varia de 1 a 9. De acordo com o Relatório de Resultados do Saeb 2021, volume 1, esse nível se caracteriza por estudantes que

provavelmente são capazes de identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias; reconhecer assunto principal e personagem em contos e letras de canção; apontar formas de representação de medida de tempo em reportagens; indicar assuntos comuns a duas reportagens; apontar o efeito de humor em piadas; reconhecer sentido de expressões, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas; reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas; inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos; inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos (Brasil, 2023b, p.125).

No ano de 2019, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental estavam posicionados no nível 5 da escala, no qual,

além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar assunto e opinião em reportagens e contos; apontar assunto comum a cartas e poemas; indicar informação explícita em letras de canção e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas; identificar o sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos; reconhecer finalidade de reportagens e cartazes; apontar relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seu referente em tirinhas, contos e reportagens; compreender elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas; inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação, e assunto em fábulas; depreender informação em poemas, reportagens e cartas; diferenciar opinião de fato em reportagens; interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas (Brasil, 2023b, p.125).

Podemos analisar pelos níveis apresentados no Saeb que a mudança de nível, do 5, em 2019, para o 4, na edição de 2023, indica perda de habilidades e competências previstas em Língua Portuguesa que a turma anterior de estudantes

da escola já havia demonstrado dominar. Isso posto, torna-se necessária e urgente a investigação sobre quais fatores contribuíram e continuam interferindo nessa mudança de desempenho.

Compreender os fatores que influenciam a proficiência dos alunos vai além da simples medição ou constatação do resultado da avaliação em larga escala, como é o caso do Saeb. Esse entendimento é fundamental para, além de identificar os desafios enfrentados por estudantes e professores, subsidiar intervenções pedagógicas mais assertivas, capazes de promover uma educação de maior qualidade.

Nesta dissertação também são analisados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), aferidos através do Saeb para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com dados coletados no portal do Inep.

A partir do resultado indicado na Tabela 6, apresentada a seguir, é possível inferir a necessidade de ações gestoras e pedagógicas que qualifiquem as práticas de ensino ofertadas e promovam a melhoria do letramento e da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

Tabela 6 - Resultado dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual no Ideb (2015, 2017, 2019, 2023)

	2015	2017	2019	2023
Meta para a escola	6,4	6,6	6,8	7,1
Ideb Escola	5,9	6,0	6,4	5,7
Ideb Minas Gerais	6,3	6,5	6,5	6,3
Ideb Brasil	5,5	5,8	5,9	6,0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Segundo a Nota Técnica do Inep, o Ideb é um indicador que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas por meio do Censo Escolar, com as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes no Saeb (Brasil, 2023b). Dessa forma, apresentam melhores resultados no Ideb os sistemas e

escolas que alcançam, de forma concomitante, maiores taxas de aprovação e níveis mais elevados de proficiência nas avaliações.

Os dados coletados indicam uma queda considerável do Ideb na última edição analisada, referente ao ano de 2023, situando a escola abaixo dos resultados do estado de Minas Gerais e também da média nacional. Em nenhuma das edições analisadas, a escola conseguiu atingir a meta estabelecida.

Apesar de as avaliações externas do Simave e do Saeb destacarem os dados do 2º e do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, depreendemos que esse é um problema sistêmico e que envolve todo o percurso escolar dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e não apenas do que foi trabalhado no 5º ano. Ademais, o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala é multifatorial, envolvendo fatores externos e internos à escola, o que reforça a necessidade de investigar essas dimensões no presente estudo de caso.

Os estudantes avaliados ingressarão no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ano), etapa marcada por mudanças metodológicas e organizacionais: professores por disciplina, tempo de aula mais rígido, maior exigência de autonomia e novas rotinas escolares. Caso cheguem ao final dos Anos Iniciais sem consolidar habilidades essenciais de leitura e escrita, é provável que enfrentem dificuldades prolongadas ou intensificadas ao longo da trajetória escolar, o que pode resultar em reprovação ou mesmo evasão.

É importante registrar que a experiência profissional da pesquisadora como EEB influenciou a escolha do caso. Isso porque, o trabalho pedagógico nessa função visa acompanhar o desenvolvimento e o desempenho dos estudantes, tendo um olhar atento para a questão do letramento e da aprendizagem no tempo certo como direitos de aprendizagem dos alunos. Direitos esses que são legalmente previstos em documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1988; 1996). Dentro dessa perspectiva, temos ainda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2019) como documentos norteadores do planejamento e do trabalho escolar, nos quais temos descritas as habilidades e as competências que os estudantes precisam consolidar em cada etapa escolar ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme a plataforma do Simave, “para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes,

independentemente de suas características individuais, familiares e sociais” (Simave, 2024, recurso *online*).

Assim, estudar as causas e os fatores das dificuldades identificadas, bem como propor ações voltadas aos fatores internos à escola, além de fundamental, alinha-se à perspectiva de promoção de uma educação de qualidade e equitativa para todos e todas.

2.2 A ESCOLA E A GESTÃO PARA O LETRAMENTO

A superação de obstáculos em uma sociedade tão desigual como a brasileira não é algo fácil e coloca para a escola grandes desafios diários. Nesse sentido, a gestão escolar desempenha papel central, podendo implementar medidas, ações e projetos para reduzir desigualdades e proporcionar a equidade escolar tão necessária ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Ao priorizar a dimensão pedagógica da gestão escolar, aquela que envolve as ações escolares direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem, tendo o aluno como centro e foco principal da instituição escolar, auxilia-se na promoção do letramento e da aprendizagem dos estudantes (Lück, 2009).

Para este estudo de caso, o conceito de letramento é fundamental, por constituir elemento estruturante de uma educação de qualidade e da formação cidadã. O letramento é compreendido como a capacidade de utilizar, de modo adequado e eficaz, as habilidades de leitura e escrita em diferentes situações e práticas sociais, incluindo as escolares (Soares, 1998).

Além dos dados dos indicadores de avaliações externas, também foram utilizadas como evidências, a análise documental de atas de reuniões pedagógicas e administrativas do Módulo II⁵ da escola investigada e os registros de intervenções pedagógicas armazenados no *drive* do e-mail⁶ institucional da escola.

Esses documentos incluem informações sobre conselhos de classe, ações de

⁵ Módulo II são as atividades extraclasse executadas pelo professor, regente de turma ou de aulas, na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Corresponde a um terço da jornada total de trabalho (24h/s). São atividades de caráter coletivo ou individual realizadas em parte na própria escola, parte em local definido pelo diretor e parte em local definido pelo próprio professor.

⁶ A escola pesquisada tem utilizado o dispositivo *drive* do Google para criar, armazenar, salvar e compartilhar arquivos, facilitando o acesso à escrita, ao registro e à edição de documentos escolares por toda a equipe pedagógica.

intervenção pedagógica e reforço propostos, quantitativo de alunos que necessitam de ações de intervenção e reforço pedagógico, bem como em quais momentos e com qual frequência temas ligados ao letramento, às dificuldades de aprendizagem e às avaliações internas e externas são abordados. Também verificamos como os resultados avaliativos subsidiam o replanejamento escolar e de que forma os dados pedagógicos são utilizados pelas equipes: direção, vice-direção, Especialistas de Educação Básica (EEB), professores e famílias.

No contexto escolar analisado, a equipe gestora é composta por uma diretora, designada pelo estado de Minas Gerais, e três vice-diretores, efetivos do quadro do magistério estadual de Minas Gerais, que a auxiliam na gestão administrativa e pedagógica, na organização diária dos turnos, nas divisões de tarefas e serviços gerais.

Um dos vice-diretores é responsável pelo turno da manhã, que atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio Regular; outra vice-diretora é responsável pelo turno da tarde, no qual são atendidos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e a terceira vice-diretora é responsável pelo noturno, sendo que essa divide seu trabalho em dois endereços, sede e “braço”, acompanhando alunos do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), como vimos na subseção “Contextualizando o Caso de gestão”.

Na gestão financeira da escola, a diretora conta com o apoio de um Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) financeiro, que a auxilia na administração e prestação de contas de verbas recebidas e contratos firmados pela escola a partir dos processos de licitação escolar.

Integram ainda a equipe quatro Especialistas de Educação Básica (EEB), que dão suporte pedagógico aos professores, alunos e suas famílias, bem como à direção. Uma EEB atua nos turnos da manhã e outra à tarde, e duas no turno da noite, que trabalham, respectivamente, na sede e no segundo endereço da escola.

A equipe gestora atual foi eleita através do processo de eleição direta pela comunidade escolar em dezembro de 2022, iniciando seu mandato em janeiro de 2023. Nesse pleito, a eleição na escola contou com chapa única, eleita com 95% dos votos válidos, conforme ata de resultados finais do processo eleitoral.

No que se refere à gestão pedagógica, verificamos que a escola desenvolve ações e projetos previstos no Programa Fortalecimento das Aprendizagens, da SEE/MG, com foco na recomposição das aprendizagens essenciais identificadas

pelos professores. Dois dispositivos se destacam: a Intervenção Pedagógica e o Reforço Escolar.

As intervenções pedagógicas acontecem de maneira paralela e bimestral, com registros de documentos específicos no *drive* do e-mail institucional. Bimestralmente, conforme documento orientador da SEE/MG, adaptado pela escola, os professores dos Anos Iniciais preenchem um formulário denominado “Intervenção Pedagógica”, no qual listam os estudantes com dificuldades de aprendizagem, especificam as habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Gerais, 2019) a serem trabalhadas e descrevem as ações executadas para superá-las.

Entre as propostas registradas, temos, por exemplo: (i) agrupamentos semanais de alunos com dificuldades semelhantes; (ii) atividades adaptadas com uso de materiais concretos, como jogos e brinquedos pedagógicos; (iii) elaboração de cadernos específicos de intervenção; (iv) apoio da professora eventual e da Professora para Uso da Biblioteca (Peub), sob coordenação da EEB e com suporte da direção e vice-direção.

Para os alunos com dificuldades no processo de letramento e aprendizagem, também foram oferecidas aulas de Reforço Escolar após o turno regular, duas vezes por semana. Esses foram alunos indicados pelos professores e pela SEE/MG, a partir do resultado das avaliações diagnósticas e bimestrais, sendo então formados grupos de até 15 alunos por ano de escolaridade. Esse projeto foi previsto e autorizado pela SEE/MG, com contratação de professor específico para essas aulas.

No ano de 2022, foram liberadas aulas de reforço para alunos do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, e participaram do projeto 60 alunos. No ano de 2023, os alunos do 3º, 4º e 5º ano tiveram aulas de reforço liberadas pela SEE/MG, sendo atendidos 45 alunos. Em 2024, não foi autorizado o Projeto de Reforço Escolar com contratação de professor para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de Minas Gerais.

A equipe escolar promove reuniões de pais coletivas, com frequência bimestral, para a entrega de boletins com notas e frequência dos estudantes e como oportunidade de conversa entre os professores e famílias, bem como para repasse de informações necessários ao bom andamento do trabalho escolar. São promovidas também reuniões individuais convocadas pela direção ou EEB, juntamente com os professores, para tratar com os responsáveis pelos alunos sobre dificuldade de

aprendizagem em determinado conteúdo ou momento do ano letivo, problemas relacionados às questões disciplinares ou outros problemas pontuais identificados. Esses momentos são realizados no turno de trabalho dos docentes e no qual o aluno estuda.

Também como ação da gestão pedagógica são programadas, quinzenalmente, com os professores dos Anos Iniciais, reuniões coletivas (Módulo II), nas quais se abordam temas e aspectos administrativos, pedagógicos, do cotidiano da escola, especificamente do turno da tarde, embora imprevistos possam eventualmente comprometer a regularidade desses encontros.

Outra ação da gestão pedagógica observada são as “aulas de biblioteca”, que têm o intuito de estimular o gosto e o desenvolvimento de leitores proficientes e promover o letramento dos estudantes. Esses momentos são semanais e neles as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental recebem a visita da Peub para contação de histórias, empréstimos de livros ou outras atividades ligadas à leitura e à literatura. Essas ações são organizadas na sala de aula, na biblioteca da escola ou no espaço denominado “Cantinho da Leitura ao Ar Livre”.

O “Cantinho da leitura ao Ar Livre”, ilustrado nas Figuras 1 e 2, a seguir, consiste em um espaço externo criado no jardim da escola, com redes, estantes de livros, bancos, varal de livros, pintura temática do muro. O objetivo é o de incentivar o gosto pela leitura em um espaço aberto e aconchegante. Os recursos financeiros para criação do espaço foram obtidos por meio do Programa Federal Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) do Ministério da Educação (MEC).

Figura 1 - Foto do espaço sendo utilizado pelos estudantes



Figura 2 - Foto do local preparado para receber os estudantes



Fonte: Acervo da autora (2025).

Complementando as observações das práticas pedagógicas e buscando ampliar o conjunto de evidências relacionadas ao problema de pesquisa, realizamos ainda uma análise documental das atas e pautas de reuniões pedagógicas e administrativas do livro próprio da escola. Para isso, analisamos o livro de Atas de Reuniões de Módulo II dos anos de 2019 a 2024.

No total, foram encontradas 95 atas. Dessas, 24 apresentam registros que abordaram diretamente os resultados da escola nas avaliações externas e, em algumas, observamos orientações e reflexões pedagógicas sobre os dados obtidos por meio dessas avaliações.

A Tabela 7, a seguir, apresenta os dados sistematizados a partir da análise documental realizada nas atas do referido livro de Módulo II:

Tabela 7 – Registros em atas referentes ao tema: resultados de avaliações e apropriação de resultados e reflexões pedagógicas da escola estadual (2019 a 2024)

Ano	Total de atas registradas em livro próprio.	Total de registros referentes a resultados de avaliações e apropriação de resultados e reflexões pedagógicas	Percentual representado
2019	15	2	13,3%
2020	4	1	25%
2021 ⁷	0	0	0
2022	15	4	26,6%
2023	19	2	10,5%
2024	42	15	35,7%
Total	95	24	25,2%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No Quadro 1, a seguir, é possível visualizar os registros identificados entre os anos de 2019 e 2024, especificando em quais ocasiões foram abordados os resultados da escola nas avaliações externas, bem como as orientações e reflexões pedagógicas registradas a partir dos dados obtidos nessas avaliações.

Quadro 1 - Registros de reuniões de Módulo II que abordaram os resultados da escola nas avaliações externas e reflexões pedagógicas sobre a apropriação dos dados (2019 a 2024)

(continua)

Ano	Data do registro	Assunto abordado
2019	06/02	Demonstração, através de gráficos dos resultados de 2017 e 2018, refletindo sobre a necessidade de repensar o processo de avaliação escolar.

⁷ Em 2021, não foram encontrados registros no livro de Atas de Reuniões de Módulo II, pois as aulas presenciais na rede estadual, em Juiz de Fora, só retornaram de forma gradual a partir de meados de setembro, conforme cronograma local, devido à pandemia de Covid-19.

(continuação)

Ano	Data do registro	Assunto abordado
2019	2/07	Análise dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática da Avaliação Diagnóstica.
2020	7/02	Reflexão sobre os índices das avaliações externa e interna, Avaliações Diagnósticas e Intermediárias.
2021	xx	Não há registros no livro de atas.
2022	2/02	Consta na pauta o termo Avaliações Diagnósticas e Avaliações Anuais.
2022	5/02	Retomada dos slides sobre as Avaliações Diagnósticas.
2022	21/05	Conversa com os docentes sobre a baixa participação e o desempenho dos discentes nas avaliações externas e formas de melhorar esses índices.
2022	29/10	Capacitação dos docentes aplicadores da avaliação do Proeb. A EEB fala da necessidade de estimular os estudantes a participarem da prova.
2023	3/03	Intervenção pedagógica e análise do plano individual do aluno com base nos resultados das avaliações externas e internas.
2023	28/10	Orientação da EEB falando da plataforma do Simave para a análise de resultados, as interpretações dos dados. Também cita o calendário de aplicação do Saeb e Proeb e a necessidade de estimular a participação dos alunos.
2024	5/03	Consta o tema Avaliações diagnósticas com os seguintes subitens listados: avaliar todos os estudantes, prazo de lançamento, inconsistências. Também cita avaliações formativas e CNCA (leitura, escrita, matemática e fluência leitora).
2024	23/03	Evolução nos lançamentos das avaliações diagnósticas- importância de conscientizar os alunos para a realização da prova de maneira responsável.

(conclusão)

Ano	Data do registro	Assunto abordado
2024	30/04	CNCA (data de aplicação); resultado da Avaliação Diagnóstica; CNCA - avaliação de resultados; CNCA - roteiro de apropriação de resultados (apenas citado).
2024	7/05	Resultados das avaliações diagnósticas (elaborar planejamento com base nesses resultados).
2024	28/05	Avaliações externas: avaliação intermediária e CNCA.
2024	4/06	Avaliações externas, avaliação Criança Alfabetizada.
2024	25/06	Avaliação Criança Alfabetizada (prazo de lançamento e crianças ausentes); Avaliações diagnósticas: apropriação dos resultados.
2024	4/07	Debate sobre a aplicação das avaliações externas interferirem diretamente no planejamento- equipe gestora orienta para o gerenciamento dessas demandas.
2024	17/08	Avaliações externas.
2024	29/08	Apropriação de resultados das avaliações externas: Proalfa, Proeb, Ideb.
2024	24/09	Avaliação de fluência em leitura- CNCA (turmas 2º ano e objetivo).
2024	1/10	CNCA- aplicação e lançamento.
2024	5/11	CNCA- término do lançamento (08/11).
2024	26/11	Avaliações externas: Proeb (5º ano, data), Proalfa (2º ano, data).
2024	18/12	Ata de final de ano: consta discussão sobre o desempenho dos alunos nas avaliações realizadas ao longo do ano. Cita que os professores apresentaram um panorama do desempenho dos alunos, destacando avanços e dificuldades observadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise das atas e pautas escolares evidencia que, ao longo dos anos, ocorreram momentos de estudo, interpretação e tentativas de análise dos dados das

avaliações externas com o propósito de orientar o trabalho docente e o planejamento da gestão. Verificamos que a escola busca, a cada ano, inserir o tema dos resultados e da análise de dados das avaliações externas e também internas, contudo, ainda são poucos os momentos e carecem de registros mais robustos e claros de propostas de ações sistematizadas, de maneira que a temática seja colocada e analisada de forma periódica por toda equipe escolar.

Em 2024, identificamos um aumento significativo nos registros relacionados a essa temática no livro de atas, alcançando 35,7% do total analisado. Parte desses registros corresponde a pautas coladas no livro, o que indica que o tema foi levado para as reuniões; contudo, ainda são escassas as evidências de reflexões, decisões ou encaminhamentos decorrentes dessas discussões, o que limita a compreensão sobre como os dados foram efetivamente utilizados no replanejamento pedagógico.

Ao longo do capítulo descrevemos ações da equipe gestora que objetivam a promoção do letramento e da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, os dados apresentados evidenciam a necessidade de intensificar as ações voltadas para o letramento, bem como para a apropriação e monitoramento de dados.

Assim, diante das questões e evidências apresentadas, mais uma vez se justifica a necessidade e a motivação para pesquisar e compreender as causas das dificuldades, e, na mesma medida, quais os fatores que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao longo de sua trajetória escolar. Compreender tais fatores é essencial para identificá-los e superá-los, assegurando ações pedagógicas e gestoras que promovam aprendizagem e desenvolvimento de forma equânime para todos os estudantes da escola.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Neste terceiro capítulo, foram analisados criteriosamente os dados obtidos na pesquisa de campo por meio dos instrumentos aplicados, relacionando-os às teorias que dão suporte à esta dissertação. Buscamos compreender, de maneira integrada, as relações que se estabelecem no interior do tema investigado, articulando evidências empíricas e referenciais teóricos.

O capítulo está organizado em oito seções. Na primeira, apresentamos os fundamentos teóricos, com os conceitos centrais e as principais discussões relacionadas ao tema. Na segunda seção, abordamos as dimensões da gestão escolar, com um breve percurso histórico sobre o papel da gestão escolar, delimitando também quais dimensões estão relacionadas à gestão da escola e o principal papel de cada uma delas segundo Lück (2009) e o documento Matriz Curricular Comum de Competência do diretor escolar (Brasil, 2021). A terceira seção trata da dimensão pedagógica como dimensão fundante, destacando a centralidade da dimensão pedagógica, considerando que o objetivo maior da escola é a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Na quarta seção, discute-se a gestão pedagógica para o letramento, trazendo a reflexão sobre o crucial papel do diretor na promoção de uma educação de qualidade e equânime para sua escola;

A quinta seção apresenta em que perspectiva o conceito de letramento é entendido nesta pesquisa e como historicamente chegamos a este conceito nos contextos escolares brasileiros. A sexta seção discute as intervenções pedagógicas para fortalecer o letramento, com foco no papel fundamental do professor na promoção de práticas de letramento escolar bem sucedidas. A sétima seção aborda a temática da equidade educacional como princípio norteador da educação brasileira e garantia do direito à aprendizagem de todos os alunos. Por fim, na oitava seção, descreve-se o percurso metodológico, detalhando a metodologia adotada e os instrumentos metodológicos utilizados na presente pesquisa.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção são abordados e discutidos os conceitos-chave que dão sustentação teórica à pesquisa, demonstrando a importância de uma gestão

pedagógica que auxilia efetivamente na promoção do letramento, aprendizagem e melhoria do desempenho escolar dos estudantes. Assim nos dedicamos aos conceitos de gestão pedagógica, letramento e equidade nas próximas subseções.

A gestão pedagógica é compreendida como as ações escolares, em especial da equipe gestora, promovidas para o acompanhamento do processo escolar com foco nas ações direcionadas em especial à aprendizagem dos estudantes (Lück, 2009; Passone, 2019).

O Letramento é entendido como a capacidade de uso adequado e eficiente das práticas de leitura e escrita em diversas situações pessoais, sociais e escolares, fundamentado em autores como Dorini (2017), Kleiman (2005) e Soares (1998; 2004; 2021).

Por fim, a Equidade, que se refere ao conjunto de ações escolares que visam garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais, raciais ou individuais. A discussão acontece com base em documentos nacionais (Brasil, 1988; 1996; 2014; 2017) e em autores como López (2005) e Burgos (2024).

A relevância do aprofundamento teórico desses conceitos é enfatizada ao longo das subseções seguintes, nas quais são exploradas suas implicações para a prática escolar e para o objeto de estudo desta pesquisa.

3.1.1 As dimensões da gestão escolar

Com as reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1980, especialmente com a ampliação do acesso para as crianças oriundas de famílias pobres e com pouca escolarização, impõem-se mudanças para o sistema educacional e escolar a partir desse processo de redemocratização (Peregrino, 2010).

Assim, vivenciamos a construção de uma cultura de gestão que entende a escola como espaço de gestão participativa e democrática, responsável pela formação dos estudantes através da promoção de uma educação de qualidade, transformadora e propulsora de mudança social.

Para Neubauer e Silveira (2009), se fortalece a ideia da descentralização e autonomia para as unidades escolares com participação ativa das comunidades. Contudo, essa autonomia vem acompanhada da incorporação de mecanismos de

responsabilização das escolas, pelos quais as escolas passam a responder por seus resultados e pelo desempenho de seus estudantes, aferidos por meio de instrumentos de monitoramento e avaliação externa. As autoras também consideram que o papel do diretor é central e estratégico para a melhoria do desempenho da escola, pois ele deve ser capaz de

estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para que a escola atinja a necessária qualidade, isto é, garanta o domínio de um conjunto de habilidades e competências a seus alunos (Neubauer; Silveira, 2009, p. 104).

Como importantes marcos para a educação brasileira e, nesse caso específico, para a gestão das escolas, podemos citar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2017) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2024). Esses são documentos norteadores que apresentam como princípio para as escolas, a gestão democrática e participativa, delegando às mesmas, lugar central na formação de uma cultura democrática e de formação de cidadãos críticos, participativos e qualificados para o mercado de trabalho e a vida em sociedade.

Para esta dissertação, é considerada também a perspectiva de Lück (2009), que entende que a gestão escolar constitui uma das áreas da educação na qual se realiza o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos educativos.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar tem caráter abrangente, envolvendo o trabalho de todos os atores escolares que fazem parte da equipe gestora: diretor, supervisão ou coordenação pedagógica, orientadores e secretários. Inclui também a participação dos professores, que contribuem efetivamente para uma gestão democrática e que garantem qualidade para os estudantes.

A autora define que

a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade

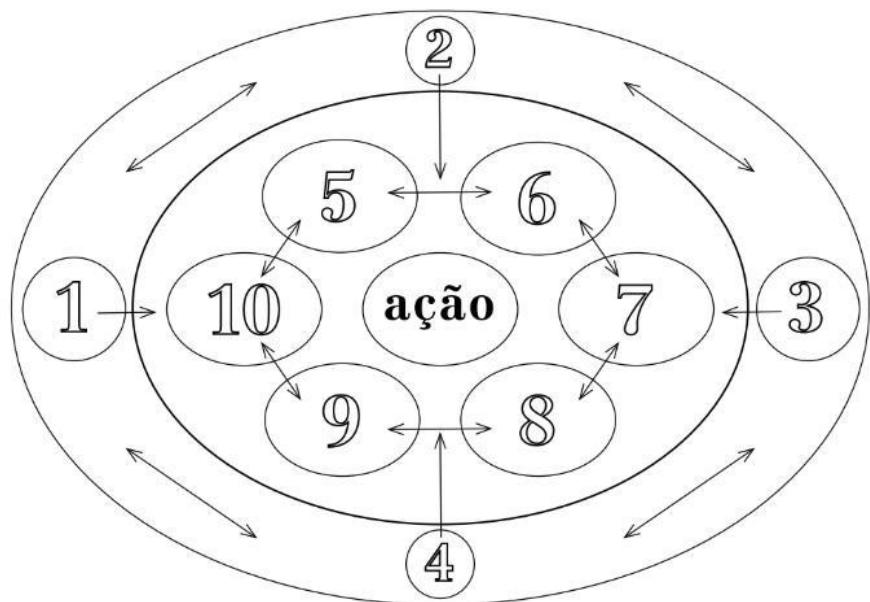
complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (Lück, 2009, p. 24).

Lück (2009) delimita dez dimensões da gestão escolar e suas respectivas competências, divididas em duas áreas – organização e implementação -, enfatizando que estas se inter-relacionam e se conectam. As dimensões de organização se relacionam aos objetivos, preparação, previsão de recursos, sistematização de processos com vistas a garantir a estrutura necessária à implementação dos objetivos educacionais e da gestão da escola. Assim temos: (i) os fundamentos e princípios da educação e da gestão escolar; (ii) planejamento e organização do trabalho escolar; (iii) monitoramento de processos e avaliação institucional; e (iv) gestão de resultados educacionais.

Já as dimensões de implementação estão ligadas a finalidade de promoção de mudanças e transformações no contexto escolar, organizando as práticas pedagógicas e educacionais com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem. Designam-se como: (v) gestão democrática e participativa; (vi) gestão de pessoas; (vii) gestão pedagógica; (viii) gestão administrativa; (ix) gestão da cultura escolar; (x) gestão do cotidiano escolar⁸.

⁸ Para melhor conhecer e aprofundar a respeito, recomenda-se a leitura de Lück (2009).

Figura 3 - A inter-relação entre as dimensões de organização e implementação da gestão escolar



Fonte: Lück (2009).

Outro documento que podemos considerar e que trata das dimensões da gestão escolar, suas divisões e atribuições, é a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, produzido pelo MEC no ano de 2021, cujo objetivo foi o de apresentar uma proposta de matriz comum à todas as escolas brasileiras em resposta às demandas da educação nacional (Brasil, 2021).

O documento reforça a relevância do papel do diretor na garantia de uma educação de qualidade, atribuindo a ele o papel de coordenar as ações escolares, pedagógicas, articular o trabalho docente, a participação das famílias e promover a cultura de paz, entendendo que o trabalho escolar é essencialmente coletivo.

Desse modo, a Matriz apresenta competências, organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações mínimas para função gestora. Destaca ainda que a ideia de competência varia terminologicamente, podendo ser entendida como atribuições, responsabilidades, funções, padrões, habilidades, fatores.

No documento, entende-se a “direção escolar como uma função de coordenação político-pedagógica e institucional” (Brasil, 2021, p.10) e as “competências [como] [...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e de atitudes

que geram impacto no trabalho do diretor e na condução da gestão escolar" (Brasil, 2021, p.10).

A Matriz Nacional é estruturada em quatro dimensões relacionadas às atribuições, práticas e ações esperadas, sendo organizada nos seguintes blocos: (i) contexto institucional e político, considerando o papel social da escola; (ii) função pedagógica como elemento central; (iii) aspectos administrativos e financeiros, que viabilizam o trabalho escolar; e, por fim, (iv) competências pessoais e relacionais do diretor, definindo um perfil esperado e que contribui para o trabalho eficaz de gestão escolar (Brasil, 2021).

3.1.2 A dimensão pedagógica como “fundante”

Conforme descrito na seção anterior, a gestão pedagógica constitui uma das dimensões da gestão escolar, sendo considerada nesta pesquisa, como uma dimensão “fundante”, pois é a partir dela que se concretiza o objetivo e a finalidade principal da escola, que é o de promover o desenvolvimento e a formação integral dos estudantes, oferecendo uma educação equânime e de qualidade para todos.

A gestão pedagógica configura-se como um conceito amplo e central para a pesquisa, sendo entendido, no contexto deste estudo de caso, como o conjunto de ações escolares, em especial aquelas conduzidas pela equipe gestora, voltadas ao acompanhamento do processo escolar, com foco nas ações direcionadas à aprendizagem dos estudantes (Lück, 2009; Passone, 2019).

Passone (2019) destaca que a gestão pedagógica se refere ao acompanhamento do gestor nos processos relacionados ao ensino-aprendizagem dos estudantes, ressaltando a importância de um acompanhamento processual e contínuo do desempenho escolar e da verificação do aprendizado dos estudantes da instituição.

Para Passone (2019, p.146), “a gestão pedagógica está associada às demais dimensões, sustentando-as”, de modo que toda gestão escolar deve ter como foco o processo de ensino e a aquisição de competências e habilidades pelos estudantes. A ação gestora, nesse sentido, perpassa desde o planejamento e a organização do currículo até as ações de liderança que levam a um compromisso da equipe escolar com a aprendizagem dos estudantes.

Para Lück (2009), a gestão pedagógica é um processo de articulação complexo e abrangente, que demanda integração entre concepções, estratégias, métodos e conteúdo, cuja finalidade é a aprendizagem e a formação dos estudantes, sendo este o principal papel da escola. Segundo a autora, a gestão pedagógica, em última instância, objetiva a transformação da própria prática pedagógica e da escola como um todo, de modo que os maiores beneficiários sejam os estudantes (Lück, 2009).

Silva e Terra (2021) reforçam que o foco da gestão escolar deve ser a dimensão pedagógica e, a partir desta, todas as outras (administrativa, financeira, de pessoal) serão direcionadas para o sucesso escolar e de seus estudantes. Ainda há que se considerar a escola como uma unidade social, capaz de reunir pessoas com diferentes pensamentos, ideias e modos de vida, mas que precisam interagir entre si para alcançar objetivos educacionais comuns.

A partir do exposto, compreender a dimensão da gestão pedagógica como “fundante” para a gestão escolar é fundamental para a promoção do letramento e para o desenvolvimento de uma aprendizagem equânime para todos os estudantes.

3.1.3 Gestão pedagógica para o letramento: o papel dos gestores

Nas seções anteriores refletimos sobre a importância da gestão escolar e da gestão pedagógica como “fundante”, fazendo-se necessário nesta seção realizar uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do diretor, considerando-o um dos principais atores escolares. Como esta função vem sendo percebida e implementada nas escolas? Quão relevante é sua atuação na promoção de uma educação de qualidade e equânime para as escolas brasileiras? Como deve ser sua atuação?

O trabalho escolar demanda, em sua essência, uma atuação coletiva, exigindo o compromisso profissional e institucional de vários atores envolvidos no contexto escolar, como diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, professores, assistentes de educação administrativos, auxiliares de limpeza e organização, dirigentes políticos, pais e alunos.

Contudo, segundo a literatura especializada, o trabalho do diretor, aqui entendido como a equipe gestora, é determinante para o sucesso escolar, bem como para a garantia de uma escola pública de qualidade.

Ao diretor cabe coordenar a elaboração e a implementação de vários projetos, como o PPP, articular e incentivar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e garantir o cumprimento do plano de trabalho dos docentes. Desse modo, sua atuação influencia diretamente a qualidade do trabalho realizado na escola (Brasil, 2021).

Nos últimos anos, mudanças importantes vêm ocorrendo nos sistemas educacionais do país, dentre as quais destacam-se a necessidade de novos arranjos de articulação da escola, a maior aceitação dos instrumentos de monitoramento e de avaliação e a crescente valorização da dimensão propriamente pedagógica da gestão. Observa-se ainda o uso cada vez mais frequente dos dados das avaliações externas para promover a formação continuada de gestores e professores e para o monitoramento da implementação do currículo.

Acrescenta-se a essas mudanças uma maior preocupação com a formação integral do estudante em suas dimensões física, cultural, cognitiva e emocional, emergente no período pós-pandêmico, caracterizando assim a valorização de uma gestão mais voltada para a centralidade no estudante.

Um dos grandes desafios hoje para o diretor consiste em articular as demandas que vem do vértice de sua rede com o trabalho de construção de consensos no interior da comunidade escolar. Neste sentido, Brooke e Rezende (2020) apontam que o clima escolar e as boas práticas no uso de instrumentos de avaliação são caminhos necessários. Os autores também identificam uma nova tendência, defendendo a ideia de “um sistema de lideranças”, no qual o diretor desempenha papel fundamental ao incentivar a participação dos diversos atores escolares, reconhecendo que a liderança eficaz resulta da contribuição coletiva e da interação entre diferentes competências e perspectivas que interagem no contexto escolar (Brooke; Rezende, 2020).

Pensando no importante papel que o gestor escolar desempenha para a promoção e desenvolvimento de competências pelos alunos, e tendo o estudante como o foco das ações educativas, é possível listar ações gestoras que contribuem para o desenvolvimento do letramento e aprendizagem, tais como: (i) o apoio às metodologias inovadoras de alfabetização no ambiente escolar; (ii) a mediação e o fomento de relações interpessoais saudáveis; (iii) a promoção da formação continuada dos professores; (iv) o incentivo e a promoção eficaz da participação familiar no processo educativo; (v) o estímulo à criação de espaços e tempos de

leitura, como feiras literárias, oficinas de contação de histórias, organização e uso adequado da biblioteca escolar e sala de leitura, projetos literários, entre tantos outros.

Diante dos desafios colocados ao diretor, Lück (2009) descreve, de forma prática, competências de fundamentação da educação e da gestão escolar que cabem aqui destacar:

O DIRETOR:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (Lück, 2009, p. 15).

Ao evidenciar o papel central que o diretor escolar ocupa na promoção de ações e projetos que objetivam o desenvolvimento do letramento no ambiente

escolar, percebemos também a importância da formação desse profissional para o exercício de tal função, de modo que disponha de uma base teórica consistente que fundamente sua atuação de maneira eficaz.

A formação inicial e continuada do gestor escolar tem sido objeto de preocupação e de ação por parte dos sistemas de ensino, das Secretarias e órgãos públicos ligados à educação por compreenderem que a qualidade do ensino se assenta fundamentalmente na competência do diretor, em sua capacidade para liderar, orientar, organizar ações voltadas à promoção de aprendizagem e à formação dos estudantes, bem como dos professores (Lück, 2009). Nesse sentido, esses estudos têm se constituído como indicadores e propulsores de políticas públicas que se direcionam a oferta de cursos de formação para gestores escolares nos sistemas de ensino que atuam.

Desse modo, as ações das secretarias de educação deveriam buscar desenvolver no diretor a competência para “atuar como uma liderança democrática e criar as condições ideais de maior participação da comunidade na escola, garantindo o planejamento participativo” (Neubauer; Silveira, 2009, p. 22). Ao gestor, cabe atuar como um líder democrático, pautando sua relação com a comunidade escolar no incentivo à participação.

As autoras apontam que, ao longo dos anos 1990, a atuação do diretor passa a ser reconhecida como fundamental para a melhoria do desempenho da escola, momento em que surge “a demanda por um novo perfil de diretor capaz de estimular a construção coletiva de um projeto pedagógico que estabeleça as opções e estratégias mais adequadas para a escola” (Neubauer; Silveira, 2009, p. 22).

Assim, em sua formação em serviço, e principalmente no desempenho cotidiano de sua função, o diretor deve ter uma visão abrangente de seu trabalho, das competências necessárias ao seu desempenho profissional e das diversas dimensões escolares. Contudo, precisa reconhecer principalmente que a dimensão pedagógica é a que sustenta e direciona as demais. Portanto, seu trabalho, necessita de focar nessa dimensão com o intuito de garantir o sucesso escolar, uma vez que a aprendizagem e a formação dos alunos são o foco de todo o trabalho das instituições educacionais.

No contexto de atuação do gestor escolar, outra ferramenta indispensável é o planejamento estratégico, que é inerente ao trabalho escolar e ao processo de

gestão, sendo a partir dele que se torna possível desenvolver os vários desdobramentos da gestão escolar, de forma articulada (Lück, 2009).

Para Machado (2024), o planejamento configura-se como uma importante ferramenta para o gestor escolar, especialmente quando se considera a escola como parte de uma organização maior e mais complexa, inserida em um sistema de ensino constituído em níveis macro (federal, estadual e municipal) e micro (escolas).

Como parte desse sistema, no qual são instituídas diretrizes e políticas públicas, o planejamento é o instrumento que possibilita à escola e ao gestor desdobrar orientações e legislações em objetivos, estratégias e planos mais específicos para sua unidade escolar. Por meio dele, é possível, ainda, definir prioridades, distribuir tarefas e responsabilidades, enfrentando desafios que vão além do acesso, como a garantia da aprendizagem dos estudantes que, no caso brasileiro, advém de contextos tão diversos e desiguais. Desse modo, a escola se torna mais organizada, ordenada e eficiente no cumprimento de seu papel (Machado, 2024).

Ao elaborar e aplicar um planejamento estratégico, o gestor escolar constrói caminhos e possibilidades para gerir de maneira mais eficaz as demandas e os desafios que lhe são inerentes com maior chance de sucesso, tanto para a escola quanto para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes, objetivo maior e a razão de ser da escola.

O alinhamento entre os objetivos macro, que vêm dos sistemas educacionais a nível nacional, estadual ou municipal, e os objetivos estratégicos traçados pela escola, seus planos de ação e as práticas cotidianas, contribui de maneira significativa para o alcance e o cumprimento das metas estabelecidas por essa instituição.

Esse alinhamento deve resultar em um planejamento estratégico, através do qual o gestor escolar desdobra as políticas e diretrizes da rede de ensino em objetivos, estratégias e ações voltadas à realidade da unidade escolar, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim, é por meio do planejamento estratégico que se realiza um diagnóstico inicial, mapeando seu contexto, analisando oportunidades e desafios, definindo metas mensuráveis e objetivos claros, bem como estratégias adequadas. Além disso, o planejamento possibilita monitorar e avaliar o progresso em relação às

ações propostas, assim como possíveis mudanças e ajustes que se façam necessários.

Outro ponto central para o diretor diz respeito à apropriação e ao monitoramento dos resultados escolares.

Neubauer e Silveira (2009) refletem que, a partir dos anos 2000, impulsionados tanto por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), quanto pelos baixos resultados educacionais apresentados pelos estudantes brasileiros, com altas taxas de abandono e repetência escolar, foi posta a necessidade de divulgar os resultados do desempenho escolar e as boas práticas. Esse movimento resultou em um avanço significativo dos procedimentos de avaliação externa e no fortalecimento dos mecanismos de responsabilização das escolas por seus resultados.

Com base no vídeo “O papel das avaliações no processo de identificação de aprendizagens e defasagens”, de Ferreira e Cunha Júnior (2021), é possível compreender com maior clareza a contribuição, tanto das avaliações externas como das avaliações internas, o mapeamento das competências e habilidades consolidadas pelos estudantes de determinado ano escolar e as dificuldades ainda apresentadas em relação ao currículo proposto para a etapa escolar em que se encontram.

Os autores descrevem três formas de avaliação: somativa, formativa e diagnóstica. A partir dessa definição, destacam que todas possibilitam aos docentes e à equipe gestora, a partir da aplicação e da análise criteriosa e sistemática dos dados e resultados, mapear dificuldades apresentadas pelos estudantes. Com base nessa análise, torna-se possível propor replanejamento docente e, em especial, traçar estratégias de intervenção pedagógica voltadas à superação das dificuldades identificadas pelos instrumentos avaliativos.

Segundo Ferreira e Cunha Júnior (2021), vale ressaltar que as avaliações internas e externas fornecem dados complementares. As internas, elaboradas pela instituição de ensino, buscam avaliar o currículo específico da escola e as habilidades trabalhadas ao longo do período avaliativo dentro da sala de aula. Já as avaliações externas fornecem um diagnóstico mais amplo, com parâmetros de desempenho a nível macro. Desse modo, o uso articulado de ambas possibilita uma análise mais completa e subsidia um trabalho com intervenções pedagógicas direcionadas às especificidades dos estudantes.

Tais avaliações estão postas, sendo, pois, uma realidade. Portanto, o desafio maior está no uso de seus dados e resultados de maneira qualificada e contextualizada, uma vez que eles indicam para a escola, para seus profissionais e para a comunidade, quais competências e habilidades ainda não foram plenamente consolidadas pelos estudantes em determinada etapa avaliada.

Sua principal contribuição está em orientar e subsidiar os docentes da escola e o replanejamento escolar, promovendo ações de intervenção pedagógica e reforço escolar que favoreçam a consolidação do processo de letramento. Assim, contribuem para minimizar o fracasso escolar e para a promover o sucesso dos estudantes, mesmo que diferentes, diversos e desiguais.

Ao diretor escolar cabe o papel de promover a formação continuada dos professores da escola, tratando-se, no entanto, de tarefa desafiadora, tendo em vista a resistência de alguns professores em relação ao retorno verídico e positivo das avaliações em larga escala.

Assim, pode ocorrer uma resistência dos docentes em mudar suas práticas pedagógicas com base nos resultados obtidos, bem como a falta de envolvimento da equipe pedagógica e de estreitamento de laços da escola com a família. Esses fatores podem dificultar que os dados das avaliações sejam tratados como informações importantes no direcionamento das práticas pedagógicas e vistos como um instrumento potencializador do trabalho da escola para o alcance de melhores resultados.

É preciso ressaltar que, muitas vezes, esperamos que os resultados das avaliações gerem mudanças rápidas no desempenho dos alunos. No entanto, é preciso compreender que a melhoria das práticas pedagógicas e do aprendizado é um processo gradual, mas que se implementado gera resultados positivos na aprendizagem, no letramento e no desenvolvimento dos estudantes.

Faz-se necessário trazer para análise e reflexão que as avaliações em larga escala, assim como a análise e a apropriação adequada dos resultados, são instrumento de diagnóstico escolar, ao evidenciar importantes competências e habilidades que precisam ser consolidadas pelos estudantes em cada etapa escolar. Nesse sentido, tais avaliações oferecem informações valiosas para o trabalho docente.

É importante também promover a aproximação da escola com a comunidade escolar, em especial, com as famílias dos estudantes. No entanto, cabe dizer que

essa não é tarefa simples para o diretor e sua equipe, pois, cotidianamente são enfrentados desafios como a jornada de trabalho dos responsáveis, a desestruturação familiar e, por vezes, a falta de compromisso com a vida escolar dos filhos. Todavia, esses são desafios que precisam ser enfrentados tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a formação integral dos estudantes.

Promover momentos e reuniões com os pais que ultrapassem a mera divulgação dos resultados das avaliações externas, restrita a um único momento anual, é fundamental. Para além da comunicação dos resultados, esses encontros devem possibilitar maior aproximação entre a escola e as famílias, contribuindo para que compreendam a importância do acompanhamento escolar de seus filhos, estabelecendo uma parceria afinada e construtiva do sucesso escolar das crianças.

Isso posto, ao apropriar e monitorar os resultados do desempenho escolar de seus alunos, a equipe gestora responde de forma responsável por suas ações na formação de alunos letrados, ao mesmo tempo em que a escola contribui com seu papel social, como instituição responsável pela formação plena de seus estudantes.

Dessa maneira, consideramos que os desafios da gestão escolar são diversos, envolvendo desde a elaboração da proposta pedagógica da instituição, até a administração de pessoal e recursos materiais e financeiros disponibilizados para a escola. Nesse contexto, a atuação integrada da gestão escolar, pautada em princípios democráticos, com apoio, delegação de funções e trabalho articulado com professores e demais profissionais, mostra-se fundamental para o desenvolvimento do letramento e demais aprendizagens.

3.1.4 Letramento: surgimento e definições do termo

Inicialmente, precisamos considerar o letramento como um conceito fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e equânime.

Soares (2004) discorre que a “invenção” do termo ocorreu no mesmo momento histórico, na década de 1980, em diferentes países, a partir da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e mais complexas que as práticas de ler e escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

No Brasil, utiliza-se o termo letramento, na França, *illettrisme*, em Portugal, *literacia*, nos Estados Unidos e na Inglaterra, *literacy*. Soares (2004) enfatiza que há

coincidência temporal no surgimento do conceito, mas diferenças no grau de ênfase atribuído às relações sociais da leitura e escrita e à aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre alfabetização e letramento nos países citados. Nos Estados Unidos e na França, os termos são específicos e tratados de forma independente. Já no Brasil, os conceitos se mesclam, sobrepõem-se e se confundem.

Soares (2004) defende a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade dos dois processos, alfabetização e letramento, tanto numa perspectiva teórica quanto em uma perspectiva da prática pedagógica. Segundo a autora, esses dois processos ocorrem simultaneamente. De um lado a alfabetização, que envolve a aquisição do sistema convencional de leitura e escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de decodificação e codificação da língua escrita e a capacidade de traduzir a forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. De outro, o letramento, entendido como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, a imersão da criança na cultura escrita, a participação em experiências variadas de leitura e escrita e o contato com diversos tipos de gêneros textuais.

O letramento é, então, compreendido neste estudo de caso na perspectiva apresentada por Soares (1998), como a aquisição das práticas sociais de leitura e escrita, resultado do processo de ensinar e aprender essas práticas na escola.

Assim, o letramento também pode ser compreendido como a capacidade de usar de forma adequada e socialmente significativa as habilidades de leitura e escrita que envolvem variadas situações e práticas sociais, com o objetivo, por exemplo, de informar-se, interagir, orientar-se, ampliar conhecimentos e divertir-se.

No glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), encontramos uma definição bem completa do termo, escrita por Magda Soares e que será de grande valia neste estudo de caso. O conceito de letramento é assim definido:

É a palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. É sob esta última perspectiva que a palavra e o conceito são aqui considerados, pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que *letramento* – a palavra e o conceito – foi introduzido no Brasil. Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para

todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento, mas, neste verbete, *letramento* é considerado apenas em sua relação com *alfabetização*. [...] É o que justifica e explica o surgimento de um termo que se acrescenta e se associa à aprendizagem do sistema alfabetico – à alfabetização – para nomear esta outra faceta da aprendizagem da língua escrita – o *letramento*: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Frade; Val; Bregunci, 2014, recurso *online*).

Já Dorini (2017) defende, em sua tese de doutorado, que, para compreender o conceito de letramento, faz-se necessário refletir brevemente sobre seu percurso histórico, para assim situar o termo e compreender suas origens históricas e entendimentos mais recentes.

A autora destaca que o uso do termo letramento é relativamente recente no âmbito educacional, surgindo em meados dos anos de 1980, a partir da necessidade de diferenciar o processo de alfabetização de outros processos nos quais se empregam a leitura e a escrita, assim como para atender a demandas sociais e educacionais.

Os resultados pouco satisfatórios do desempenho escolar dos alunos, especialmente na fase da alfabetização, evidenciaram a necessidade de discutir esse processo a partir de novos paradigmas, que englobassem os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita em suas vidas, para além de somente se apropriarem do código escrito.

Dessa maneira, amplia-se o conceito de alfabetização para atender a essas novas demandas sociais e educacionais, o que, no caso brasileiro, resulta em uma forte articulação entre os conceitos de alfabetização e letramento.

Dorini (2017) também discursa sobre a complexidade do termo letramento, uma vez que esse se desenvolve ao longo da vida, mesmo após a etapa de escolarização formal, manifestando-se em diversas atividades da vida social, como na escola, no trabalho, na família, no lazer e outras mais.

Ampliando essa complexidade, considera-se a multiplicidade de relações que os sujeitos estabelecem em seus cotidianos, bem como os avanços tecnológicos, científicos e sociais vivenciados pelas sociedades contemporâneas, surgindo então o termo *letramentos* (Street, 1995 *apud* Dorini, 2017). Abordagens mais recentes

utilizam expressões como multiletramentos, letramentos múltiplos, graus de letramentos, práticas de letramento, eventos de letramentos, dentre outras (Dorini, 2017).

Soares (2004) aponta que o uso do termo no plural designa os vários tipos de letramento exigidos em diferentes contextos, como o letramento matemático, musical, midiático, digital, científico, histórico, geográfico, dentre outros. Dorini (2017) define em sua tese dois tipos de letramentos: os letramentos vernaculares, que são aqueles ligados ao cotidiano dos alunos, e os letramentos escolares, desenvolvidos a partir das práticas pedagógicas da escola.

A partir do exposto, depreendemos a complexidade que envolve a definição e a compreensão do conceito de letramento, conforme as abordagens e os estudiosos citados. Contudo, nesta dissertação, iremos focar no letramento escolar, uma vez que se busca investigar, no contexto pesquisado, como esse processo tem se desenvolvido com os estudantes dos Anos Iniciais, e, paralelamente, como a ação gestora tem se posicionado e influenciado essas práticas. Buscamos, ainda, propor ações que ampliem e aprimorem o letramento oferecido aos estudantes, contribuindo para a consolidação de competências e habilidades previstas em Língua Portuguesa e para a promoção da aprendizagem, do desenvolvimento e da formação dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual na qual se desenvolve a pesquisa.

3.1.5 Intervenções pedagógicas para fortalecer o letramento: o papel e a atuação dos professores

Os professores são os profissionais que influenciam diretamente o aprendizado e a formação dos alunos, sendo o elo mais próximo entre os estudantes e a escola. Seu trabalho, fundamentado em sua formação, conhecimento, habilidades e atitudes, afeta diretamente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos sob sua orientação e responsabilidade. Para Lück (2009, p. 21), “professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e de cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação destes”.

No que diz respeito ao letramento dos alunos, é essencial que os professores tenham clareza sobre o seu significado e os sentidos atribuídos a ele, para que,

assim, sua prática pedagógica se converta em aprendizagem significativa e em formação de alunos letrados.

Desse modo, há necessidade de uma reflexão aprofundada sobre os processos de formação de professores no sentido de que promovam um claro e consistente entendimento dos conceitos de alfabetização e letramento (Araújo; Adão; Modesto, 2024).

É igualmente importante que os professores conheçam e reflitam sobre teorias contemporâneas da educação e sobre as políticas públicas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a formação leitora, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)⁹, considerando que a formação leitora ocorre, em grande medida, no espaço escolar, orientada também por um currículo.

Para Araújo, Adão e Modesto (2024), a formação continuada dos professores emerge como essencial para a promoção de práticas pedagógicas que conduzam eficazmente ao letramento.

A escola deve ser um espaço de formação continuada para os professores e, simultaneamente, de letramento para as crianças, onde é possível a essas experimentar formas de participação em práticas sociais de leitura e escrita. A formação continuada dos professores auxilia, assim, na condução mais efetiva de práticas pedagógicas voltadas para o letramento.

Porém, não é suficiente aos professores saber diferenciar ou mesmo conceitualizar alfabetização e letramento; a formação precisa mostrar caminhos e garantir uma prática pedagógica que aplique coerente e contextualmente o letramento.

Também deve auxiliar na integração entre as diferentes disciplinas do currículo, promovendo a criação e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares atrativos, significativos e relevantes ao desenvolvimento dos estudantes.

Em suas práticas pedagógicas, os professores devem estar atentos às inovações pedagógicas, inserindo-as no cotidiano escolar, de modo a explorar novas abordagens, mais contemporâneas, que explorem novos métodos de ensino da leitura e da escrita e que promovam uma compreensão mais crítica e transformadora.

⁹ Para maiores informações sobre o CNCA acessar: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>.

Segundo Araújo, Adão e Modesto (2024), os professores, mesmo com poucos recursos, podem e devem recorrer a materiais criativos, narrativas, espaços culturais, manifestações artísticas e recursos digitais gratuitos, com o intuito de enriquecer a experiência de seus estudantes.

Kleiman (2005) alerta para a necessidade de que os professores considerem o contexto social dos alunos, reconhecendo se eles já mantêm contato com letras, livros e outros suportes escritos, e trazendo para a sala de aula atividades que tenham como foco as práticas do letramento, desenvolvendo habilidades e competências de uso social da leitura e da escrita.

Nesse sentido, os professores precisam ter clara a mudança esperada do papel da escola para as crianças. Conforme destaca Kleiman (2005, p. 20-21),

onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações.

Diante dessa mudança de perspectiva, os docentes precisam ter como tarefa fazer o estudante imergir no mundo letrado, promovendo atividades intencionalmente direcionadas a esse fim. Isso implica utilizar metodologias inovadoras, adotar práticas diárias de leitura e escrita com o uso de livros, revistas e outros portadores de texto, bem como recursos digitais, como o computador, além de organizar ambientes estimulantes e alfabetizadores, como a sala da aula, a biblioteca, cantinhos de leitura, clubes de leitura, entre outros espaços.

Para a autora, o professor necessita de formação continuada em serviço, para além de sua formação acadêmica inicial, pois, do contrário, estará fadado ao desapontamento. O conhecimento e a busca por formação devem ser constantes na prática docente, uma vez que

para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes — tanto dos dele como dos de seus alunos. [...] O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente

relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada (Kleiman, 2005, p. 51-52).

Soares (2021) aponta ainda outros dois pontos de especial atenção para os docentes no processo de desenvolvimento do letramento e habilidades dos alunos, quais sejam: o planejamento e a avaliação.

O planejamento sistemático auxilia o professor a saber sobre quais são as habilidades e as competências que os estudantes precisam se apropriar em cada etapa escolar para que se tornem alfabetizados e letrados, bem como sobre qual será o caminho a percorrer para alcançar esses objetivos (Soares, 2021).

Ao definir esse caminho, o professor garante continuidade e progressão no processo de alfabetização e letramento, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento escolar. Nesse contexto, os registros sistemáticos e organizados tornam-se indispensáveis para orientar, de forma programada e eficiente, a realização das atividades planejadas.

Para Soares (2021), a avaliação nesse processo precisa ser compreendida como acompanhamento e diagnóstico, pois envolve

os professores na sala de aula: sempre acompanhando a aprendizagem das crianças e atentos/as a dificuldades ou dúvidas que elas manifestem, para orientá-las a vencê-las quando se manifestem, no contexto de sua turma e de sua sala de aula. São diagnósticos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, considerados parte da ação docente cotidiana.

Os professores precisam assumir uma postura atenta e reflexiva de seu trabalho, tendo clareza de que apenas cumprir o currículo vigente na escola pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes. Por isso, monitorar sistematicamente o processo e as aprendizagens torna-se fundamental, de modo a possibilitar a revisão do currículo e o replanejamento das ações pedagógicas sempre que necessário, configurando-se como parte essencial da atuação docente.

Por fim, Soares (2021) considera essencial que todas as ações docentes se desenvolvam em um clima de efetivo comprometimento com a aprendizagem das crianças. O professor precisa acreditar que todas as crianças são capazes de aprender, demonstrando confiança em suas potencialidades e atuando de forma intencional e positiva para a promoção desse aprendizado.

3.1.6 Promover equidade para garantir aprendizagem: o papel da escola

Para a presente pesquisa, a equidade se apresenta como um dos conceitos-chave, pois se relaciona diretamente com o direito à aprendizagem, preconizado em documentos oficiais já mencionados ao longo do texto, como a Constituição Federal, a LDB, o PNE e a BNCC (Brasil, 1998; 1996; 2014; 2017). Desse modo, a equidade configura-se como um dos princípios norteadores da educação brasileira.

A equidade educacional, de acordo com a BNCC, visa garantir que cada aluno tenha as condições necessárias para aprender e se desenvolver plenamente, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais, raciais ou individuais (Brasil, 2017).

Segundo López (2005), a equidade representa uma nova forma de encarar a desigualdade, na medida em que busca conciliar a promoção da igualdade em um espaço (escola) marcado por profundas desigualdades sociais e diversidade cultural. Dessa forma, a equidade educativa integra e amplia a noção de igualdade em suas múltiplas dimensões, sendo assim, um conjunto de instrumentos e ações necessárias para a construção de maior igualdade de resultados acadêmicos.

López (2005), conforme discutido por Burgos (2024), introduz um outro conceito: o de educabilidade. Esse é definido como a capacidade da escola de articular práticas que enfrentam a distância existente entre o aluno real e o aluno ideal. Trata-se de um conjunto de práticas que promovem condições para o desenvolvimento do trabalho escolar evidenciando a interdependência entre as políticas educacionais e as políticas sociais. Tal conceito reforça a compreensão de que o sucesso escolar dos estudantes e a efetividade das políticas educacionais estão intrinsecamente relacionados à articulação da escola com outras redes e instituições, como as áreas da saúde e da assistência social.

Nessa perspectiva, para que seja possível promover a igualdade de resultados acadêmicos em um contexto tão diverso e desigual como o da escola pública brasileira, torna-se fundamental a promoção da equidade e da educabilidade (López, 2005).

Segundo Burgos (2024), a equidade se constitui em um conceito que permite conciliar a massificação do acesso à escola, ou seja, a abertura da escola para todos, inclusive para os mais pobres, com critérios socialmente justos de

escolarização. Assim, na escola devem ser oferecidas estratégias pedagógicas diferenciadas de acesso ao conhecimento para os alunos, em especial, para os mais vulneráveis, e modo de equalizar as condições de inclusão social. Dessa forma, garante-se não apenas o acesso ao sistema educacional, mas também a permanência com aprendizagem.

Para o autor, a adequada compreensão desse conceito configura-se como um horizonte orientador não apenas para as escolas brasileiras, mas também para os sistemas educacionais da América Latina, que, a partir da década de 1970, vivenciaram processos de redemocratização e ampliação do acesso escolar às camadas mais pobres da população (Burgos, 2024).

No Glossário Digital da BNCC, da plataforma Somos Educação, a equidade é definida como o princípio que “consiste em tratar de forma diferente aqueles que não se encontram em situação de igualdade” (Somos Educação, 2019, recurso *online*). Tal definição deixa claro que é necessário à escola criar estratégias pedagógicas diferenciadas, de modo que seja possível promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seus estudantes.

Nesse sentido, as necessidades dos estudantes são diferentes e o documento reforça que a equidade constitui um mecanismo essencial para reverter situações históricas de exclusão presentes na escola pública brasileira (Somos Educação, 2019).

Portanto, nesta dissertação, a incorporação do conceito de equidade contribui para a compreensão dos processos de letramento e aprendizagem dos estudantes da escola investigada, a partir do entendimento de que a equidade é o meio pelo qual a gestão pedagógica pode assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou necessidades individuais, tenham acesso a oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento, favorecendo, consequentemente, melhores resultados acadêmicos.

Assim, reafirma-se a educação como um direito fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFJF, conforme parecer consubstanciado nº 7.598.374, emitido em 27 de maio de 2025, bem como autorização do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do estado de Minas Gerais, datada de 26 de maio de 2025.

É adotado como metodologia o estudo de caso, inserido em uma abordagem qualitativa, utilizando-se os seguintes instrumentos para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas individuais semiestruturadas e questionários mistos on-line. Para a análise dos dados, empregam-se a análise de conteúdo e a triangulação das informações obtidas por meio dos diferentes instrumentos.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de fornecer o aporte teórico necessário para a fundamentação da pesquisa em questão. Procuramos identificar e compreender os conceitos que sustentam esta investigação, bem como os principais autores cujas produções científicas possibilitam a compreensão do objeto de estudo e o alcance dos objetivos propostos.

Assim, tendo por base a proposta de investigar quais fatores, ligados à gestão pedagógica, interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pública estadual pesquisada, dedicamo-nos aos seguintes conceitos-chave: gestão pedagógica (Lück; 2009; Passone, 2019); letramento (Dorini, 2017; Kleiman, 2005; Soares, 1998; 2004; 2021) e equidade (Brasil, 1998; 1996; 2014; 2017; Burgos, 2024; López, 2005).

A análise documental teve como objetivo levantar dados que fornecessem informações substantivas para a pesquisa, contribuindo para a construção de argumentos articulados aos referenciais teóricos adotados. Por meio desse instrumento, buscamos atender aos objetivos descritivo e analítico da dissertação.

Foram analisadas atas dos livros de reuniões pedagógicas e administrativas da escola, referentes ao período de 2019 a 2024, bem como documentos e formulários elaborados e utilizados pela instituição para o registro das ações de intervenção pedagógica. Esses últimos materiais encontram-se armazenados no drive vinculado ao e-mail pedagógico da escola, sendo de acesso restrito aos profissionais da instituição, e foram consultados mediante autorização formal da

diretora escolar, por meio da Declaração de Infraestrutura e Autorização para Pesquisa. Também foi analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, documento de caráter público (Escola Estadual, 2022).

Nesses documentos, identificamos registros de momentos nos quais os temas das avaliações internas e externas, a aprendizagem e o desempenho dos estudantes são abordados, assim como a relação de alunos elencados para projetos de intervenção pedagógica e reforço escolar. Ressaltamos que a consulta a esses documentos ocorreu exclusivamente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFJF e mediante autorização expressa da direção da escola pesquisada.

Para o levantamento de dados secundários, foram acessadas plataformas de avaliação educacional do estado de Minas Gerais, como Simave, por meio do Proeb, dos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023, e do Proalfa, dos anos de 2019, 2021, 2022 e 2023, com o objetivo de analisar os padrões de desempenho dos estudantes dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental.

O acesso aos dados de plataformas mineiras (Simave e Simade) foi realizado mediante termo de autorização da direção da escola, utilizando login e senha da pesquisadora, na condição de servidora da SEE. Também foram consultados dados do Saeb, referentes aos anos de 2015, 2017, 2019 e 2023, os quais constituem importante instrumento para a análise do desenvolvimento das habilidades e competências esperadas dos estudantes ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Além disso, realizamos a análise do Ideb, com vistas a coletar informações, dados comparativos e indicadores de proficiência dos estudantes dos Anos Iniciais em Língua Portuguesa, buscando compreender qualitativamente os resultados apresentados. Destacamos que os dados do Saeb e do Ideb são públicos, disponibilizados pelo Inep, não sendo necessária autorização específica para o acesso.

Por fim, utilizamos os instrumentos de questionário misto *on-line* e de entrevista individual semiestruturada, sendo o grupo de participantes definido conforme apresentado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Grupos em que foram divididos os participantes da pesquisa

Grupo	Nº de participantes	Intervenções a serem realizadas	Data de aplicação
Equipe gestora (diretora e EEB)	2	Entrevista individual semiestruturada	18/09/2025
Professores regentes de turma dos Anos Iniciais que atuam há pelo menos 2 anos na escola	11	Questionários mistos online	26/08/25 a 07/09/2025

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Objetivamos a aplicação de 13 questionários mistos *on-line*, contendo questões abertas e fechadas, com os professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de alcançar um grupo mais amplo de participantes e, assim, obter um panorama consistente e representativo do contexto investigado.

A intenção foi coletar informações relevantes acerca dos fatores internos relacionados à gestão pedagógica que interferem nos processos de letramento e aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais, sob a ótica dos docentes, bem como investigar as práticas de planejamento e de letramento escolar desenvolvidas na instituição.

Como estratégia de acesso pelos participantes ao instrumento, solicitamos previamente a autorização da direção da escola e a possibilidade de apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa durante uma reunião de Módulo II (reunião pedagógica). Nesse momento, foram esclarecidos os propósitos do estudo, solicitada a participação voluntária dos docentes e coletados os endereços de e-mail individuais. Os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram encaminhados por e-mail, sendo concedido um prazo de dez dias para o envio das respostas por meio da ferramenta *Google Forms*.

A escolha desse instrumento e sua aplicação contribuíram para o alcance dos objetivos descritivo, analítico e propositivo desta dissertação, ao possibilitar a coleta

de dados sobre as práticas pedagógicas e a atuação da gestão no contexto escolar pesquisado.

Duas entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas com a equipe gestora, que no turno da tarde da escola pesquisada é composta pela diretora e uma EEB. As participantes foram contatadas presencialmente pela pesquisadora, que integra a equipe gestora da escola na função de vice-diretora desse turno. Nessa ocasião, foram apresentados o tema e os objetivos da pesquisa, bem como solicitada a autorização para a participação como respondentes do instrumento de entrevista individual semiestruturada.

A entrevista permite uma abordagem mais profunda do tema pesquisado, sendo considerada um instrumento precioso de conhecimento interpessoal, permitindo contato direto (face a face) entre pesquisador e entrevistado. Nesse tipo de entrevista é necessário um planejamento prévio, porém é possível, a partir das respostas dadas, a inserção de novas perguntas, desde que sejam pertinentes ao tema de pesquisa (Lovisi, 2024).

Por meio das entrevistas, foi possível coletar informações relevantes sobre os fatores internos ligados à gestão pedagógica que interferem nos processos de letramento e aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais. O instrumento permitiu investigar aspectos como a compreensão da dimensão pedagógica como eixo central da gestão escolar; o trabalho em equipe e a delegação de funções; as ações gestoras voltadas ao acompanhamento pedagógico; o planejamento estratégico; a apropriação e o uso dos resultados das avaliações internas e externas; e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, as entrevistas individuais semiestruturadas contribuíram para o alcance dos objetivos descritivo e analítico da dissertação, além de subsidiarem o objetivo propositivo, ao fornecer elementos para a reflexão e a proposição de ações voltadas ao fortalecimento do letramento e da aprendizagem no contexto escolar investigado.

No que diz respeito ao método de análise dos dados, empregamos a análise de conteúdo, visto se tratar de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Lovisi, 2024, p.30).

Segundo Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” ou, ainda, um método que

“utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38), possibilitando a interpretação dos dados qualitativos produzidos no processo de pesquisa.

Já para Moraes (1999, p. 2),

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Foi empregada também a triangulação dos dados, utilizando-se dos instrumentos selecionados e já mencionados (análise documental, questionários mistos e entrevistas individuais semiestruturadas), à luz da fundamentação teórica proposta neste estudo de caso. Essa técnica visa conferir maior validação e confiabilidade aos resultados da pesquisa.

Assim, a adoção de tal metodologia de pesquisa mostra-se pertinente, visto que o fenômeno estudado tem natureza subjetiva, o que não significa necessariamente um problema. Segundo Machado (1998), essa natureza subjetiva pode ser um rico instrumento de trabalho, desde que consideradas certas condições.

Considerando-se, ainda, que a proposta da dissertação no âmbito do PPGP, conforme Magaldi (2016), é refletir sobre a prática dos alunos mestrandos, a partir da identificação de um problema em seu ambiente de trabalho, com vistas à proposição de alternativas e soluções, adotamos a abordagem qualitativa.

Portanto, a adoção de tal abordagem se mostra adequada a este estudo, pois considera um local específico (escola) e um fenômeno particular, analisado em seu contexto e em suas múltiplas dimensões. Valoriza o aspecto unitário, aliado à necessidade de uma análise situada e em profundidade (André, 2012).

Por fim, a aplicação dos instrumentos de pesquisa aqui propostos e a análise dos resultados, no nosso entendimento, permitiram identificar os fatores ligados à gestão pedagógica que interferem no processo de letramento e aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada e, assim, propor ações gestoras e práticas pedagógicas para os fatores internos, que promovam melhoria do letramento e da aprendizagem, conforme é discutido, analisado e, posteriormente, indicado no Plano de Ação Educacional (PAE).

3.3 PERCURSO ANALÍTICO: ANALISANDO OS DADOS

Na seção que se segue são apresentadas as análises dos dados coletados, tendo como referência a análise temática (ou categorial), que segundo Bardin (1977), consiste em uma das técnicas de análise de conteúdo, sendo um método mais simples, mais conhecido, útil e também rápido e eficaz em uma primeira fase de abordagem da maioria dos materiais de pesquisa.

A seção está subdividida em três subseções: “3.3.1 Questionário”, subseção na qual são analisados os dados obtidos pela aplicação dos questionários; “3.3.2 Entrevista”, na qual são feitas as análises qualitativas a partir dos dados coletados nas duas entrevistas; e “3.3.3”, subseção em que se evidenciam os dados da pesquisa, na qual é feito um compilado entre os dois instrumentos, indicando problemas comuns identificados a partir das análises, bem como problemas e fatores específicos do grupo, apontados pelos participantes da pesquisa.

A descrição e a análise dos dados se deram a partir de uma abordagem qualitativa, lançando-se mão de técnicas interpretativas sucedidas por processos técnicos de validação para buscar entender quais são os fatores internos, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, foram aplicados dois instrumentos de pesquisa previamente indicados, quais sejam: os questionários, com a equipe de professores regentes de turma dos Anos Iniciais, e a entrevista, com a equipe gestora da escola pesquisada. De posse desses dados, foi possível analisar as informações obtidas, que corroboraram com a hipótese inicialmente levantada.

Segundo Bardin (1977, p. 98),

uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados.

Os instrumentos aplicados foram analisados de maneira individual, à luz do referencial teórico e dos eixos analíticos construídos pela pesquisadora, a partir dos

quais foram definidas categorias a priori. Tais categorias foram construídas a partir do referencial teórico da pesquisa e, portanto, nesse contexto, foram estabelecidas antes da leitura e a análise do corpus de dados obtidos em campo, servindo de guia e organização para essa análise.

A criação das categorias de análise é ponto crucial da análise de conteúdo e precisam ser consideradas pertinentes e adequadas ao tema pesquisado, sendo importante salientar que os itens, tanto do questionário quanto da entrevista, foram totalmente aproveitados e compuseram as categorias de análise da pesquisa.

A partir disso, o ponto de partida para proceder às análises foram as mensagens verbais, escritas e documentais, analisadas em categorias temáticas, codificadas, classificadas e sistematizadas, que são exploradas e explicitadas nas subseções que se seguem, de acordo com cada instrumento de pesquisa utilizado.

3.3.1 Questionário

O objetivo desta subseção é analisar os resultados obtidos através do questionário misto *on-line* aplicado aos professores regentes de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola onde se realizou a pesquisa aqui apresentada.

Através desse instrumento também foi possível colher informações relevantes sobre os fatores internos ligados à gestão pedagógica que interferem nos processos de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais sob a ótica dos docentes, assim como pesquisar as práticas de planejamento curricular, letramento escolar e apropriação de resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas.

Sobre esse instrumento, registramos que foram aplicados 11 dos 13 questionários inicialmente previstos na pesquisa, tendo em vista o critério de inclusão definido na metodologia. Desses, 100% dos instrumentos enviados via *Google Forms* no final do mês de agosto de 2025 retornaram com as respostas para a análise qualitativa que se segue, demonstrando boa disposição, gentileza e atenção das professoras para responder ao instrumento e colaborar com a pesquisa.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas,

tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Conforme já mencionado na metodologia, após o contato da pesquisadora e aceite do participante, esse, antes de responder ao instrumento, recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o objetivo de informar dados da pesquisa e deixar o participante mais seguro e menos inibido para responder. O roteiro na íntegra do questionário *on-line* pode ser encontrado no Apêndice B desta pesquisa.

Marconi e Lakatos (2002, p. 98) destacam que

junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Assim, para a análise qualitativa foram pensadas e definidas a priori as categorias registradas no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Referencial teórico - Questionário

(continua)

Ordem	Categoria Eixo de análise	Objetivo pretendido	Perguntas <i>Itens relacionados do questionário aplicado aos professores regentes de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>
1	Gestão pedagógica e o papel da gestão escolar	Pesquisar como os professores compreendem e implementam as orientações e demandas da gestão relacionadas ao planejamento docente e ao letramento escolar no contexto pesquisado.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4

(continuação)

Ordem	Categoria <i>Eixo de análise</i>	Objetivo pretendido	Perguntas <i>Itens relacionados do questionário aplicado aos professores regentes de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>
2	Letramento: surgimento e definições do termo	Pesquisar como a equipe de professores regentes comprehende o termo.	2.5, 2.6
3	Letramento e o papel dos professores	Pesquisar e analisar as ações da equipe de professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que visam à promoção da aprendizagem e do letramento pelos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	2.1, 2.2, 2.3, 2.7, 2.8, 2.9
4	Apropriação de Resultados	Pesquisar e analisar as práticas avaliativas, bem como a apropriação e o uso pedagógico que os professores fazem dos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas.	3.1, 3.3, 3.4

(conclusão)

Ordem	Categoria <i>Eixo de análise</i>	Objetivo pretendido	Perguntas <i>Itens relacionados do questionário aplicado aos professores regentes de turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>
5	Equidade e o papel da escola	Pesquisar as ações escolares de promoção e garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.	3.2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Lançando-se mão de técnicas interpretativas, buscamos então compreender quais fatores, ligados à gestão pedagógica, interferem nos processos de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, foi realizada o que Bardin (1977) denomina de leitura flutuante, por meio da qual acessamos um conhecimento amplo e exaustivo dos dados coletados para que se pudesse proceder com uma análise qualitativa, com inferência e interpretação, bem como com o tratamento adequado e pertinente do material que foi analisado. Para Moraes (1999, p. 9), “uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação”.

Desse modo, iniciamos a análise registrando que as participantes da pesquisa são identificadas pela sigla Reg. (abreviação de regente), seguida de números, ficando deste modo: Reg.1, Reg. 2, assim por diante até o Reg. 11, com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, garantindo a confidencialidade e o sigilo de suas identidades.

Analizando o *Eixo 1 - Gestão pedagógica e o papel da gestão escolar*, que teve como objetivo investigar como os professores compreendem e implementam as orientações e as demandas da gestão relacionadas ao planejamento docente e ao

letramento escolar no contexto pesquisado, procedemos às análises e aos registros apresentados a seguir.

A questão inicial do questionário que investiga o tempo de atuação profissional evidencia que as professoras participantes da pesquisa possuem um tempo significativo de atuação e experiência na profissão docente e também na escola, o que lhes confere base de conhecimento sobre os assuntos e temas educacionais e da pesquisa, conforme indicado na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 - Tempo de atuação na área das respondentes do questionário

Identificação da docente	Tempo de atuação na área	Tempo de docência na escola
Reg. 1	18	12
Reg. 2	20	9
Reg. 3	28	4
Reg. 4	25	8
Reg. 5	13	10
Reg. 6	12	12
Reg. 7	16	Sem resposta
Reg. 8	13	2
Reg. 9	45	25
Reg. 10	15	6
Reg. 11	12	5

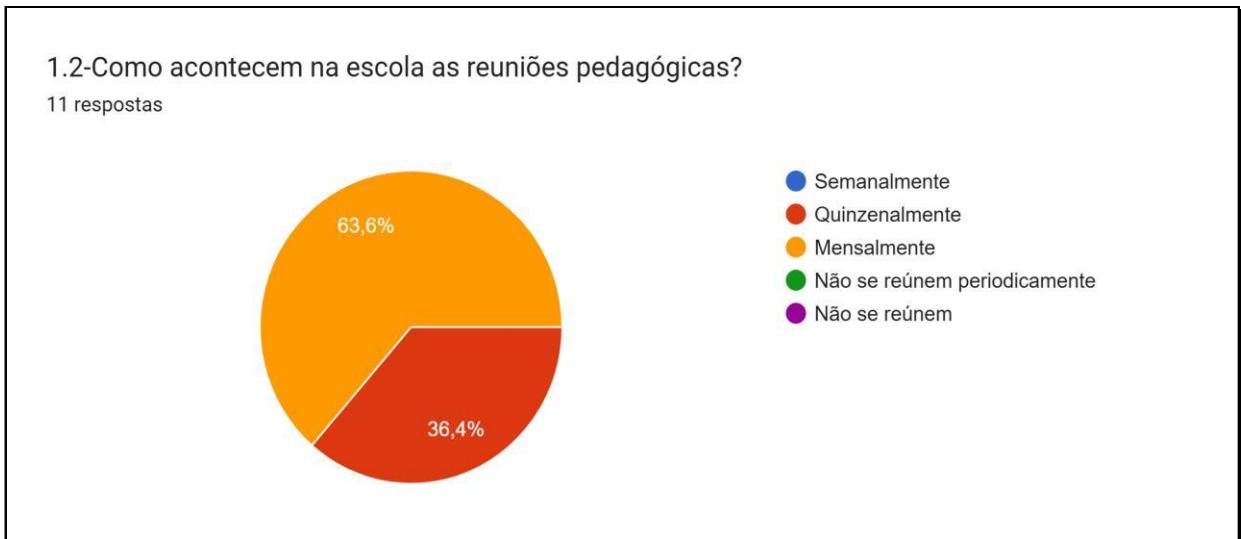
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Pelas respostas, identificamos que todas as profissionais possuem mais de dez anos de experiência área na educacional e quatro delas possuem mais de dez anos de atuação na escola, o que pode indicar uma bagagem considerável de conhecimentos, tanto da educação como tema geral, quanto da comunidade escolar e das práticas escolares específicas da escola pesquisada.

Quando bem trabalhada e aproveitada, inferimos que essa experiência tem potencial para resultar em práticas pedagógicas mais assertivas, valiosas e de sucesso na consolidação dos processos de letramento e de aprendizagem dos estudantes.

Outra questão do instrumento, a 1.2, procurou investigar a periodicidade das reuniões pedagógicas, levantando dados sobre períodos de realização e de temas e assuntos abordados, como evidenciado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Periodicidade de realização de reuniões pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme indica o Gráfico 1, foram registradas duas respostas distintas para a periodicidade das reuniões pedagógicas: 63,6% das docentes indicaram a realização da reunião mensal, enquanto 36,4% das docentes indicaram sua ocorrência quinzenal.

Essa duplicidade de respostas indica que fatores interferem na realização regular das reuniões pedagógicas, conforme já demonstrado no capítulo 2, a partir do procedimento de pesquisa documental. Nesse capítulo, registrou-se que tais reuniões possuem programação quinzenal no calendário escolar; entretanto, há registros de que, por determinados motivos ou contratempos, elas nem sempre ocorrem conforme o previsto.

Coloca-se então para a gestão escolar a necessidade de priorizar a gestão pedagógica, promovendo de forma regular momentos de reuniões que atendam às diversas demandas (administrativas, burocráticas e de formação em serviço), mas, sobretudo, às demandas pedagógicas. Compete à gestão escolar organizar espaços que possibilitem aos professores o planejamento coletivo de suas ações.

Nesse sentido, Lück (2009, p. 32) destaca que o “planejamento educacional surgiu como uma necessidade e um método da administração para o enfrentamento organizado dos desafios que demandam a intervenção humana”.

Investigando sobre quais temas e assuntos são abordados nas reuniões pedagógicas, verificamos que as respostas corroboram a análise apresentada no capítulo descritivo, evidenciando que o tema das avaliações educacionais vem ganhando espaço nos últimos anos na escola, em especial no ano de 2024, conforme já indicado no Quadro 1 (p. 36).

Esse dado indica que a gestão escolar tem se preocupado em colocar o tema e os resultados em pauta, pois um número considerável de professores citou esse assunto como tema abordado nas reuniões, conforme descrito nos trechos que se seguem.

Assuntos diversos que envolvem práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem. Currículo e metodologias, resultados e avaliação das práticas de acordo com o resultado das avaliações externas. Análise do desempenho dos alunos. Planejamento de aulas e projetos (Reg 1).

Demandas pedagógicas que englobam aspectos relacionados ao desempenho da aprendizagem, às dificuldades apresentadas pelos estudantes, bem como às potencialidades e fragilidades identificadas no grupo. Incluem-se, ainda, as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores junto aos alunos que não atingiram as habilidades previstas, a análise dos resultados das avaliações, além de informes referentes à administração e à organização escolar. Somam-se a essas questões as orientações provenientes da Secretaria de Educação, contemplando ações e projetos educativos a serem implementados no contexto escolar (Reg.5).

Acompanhamento do desempenho dos alunos, avaliações externas e internas, resultado CNCA, desafios da aprendizagem, relacionamento com as famílias, diário, registros de módulos, planejamento de eventos e projetos escolares (Reg. 9).

Importante enfatizar novamente nesta pesquisa que o tema das avaliações tem sido recorrente nos registros das atas e nas pautas das reuniões pedagógicas, conforme indicado no Quadro 1 (p. 36). No entanto, ainda se observa a ausência de registros sistematizados referentes aos encaminhamentos, aos projetos e às ações decorrentes das reflexões realizadas nesses momentos coletivos.

Outros temas também aparecerem com frequência nas respostas das docentes, tais como: demandas pedagógicas, planejamento, projetos, informes administrativos, bem como demandas oriundas da SEE/MG e da própria escola, conforme se verifica a seguir.

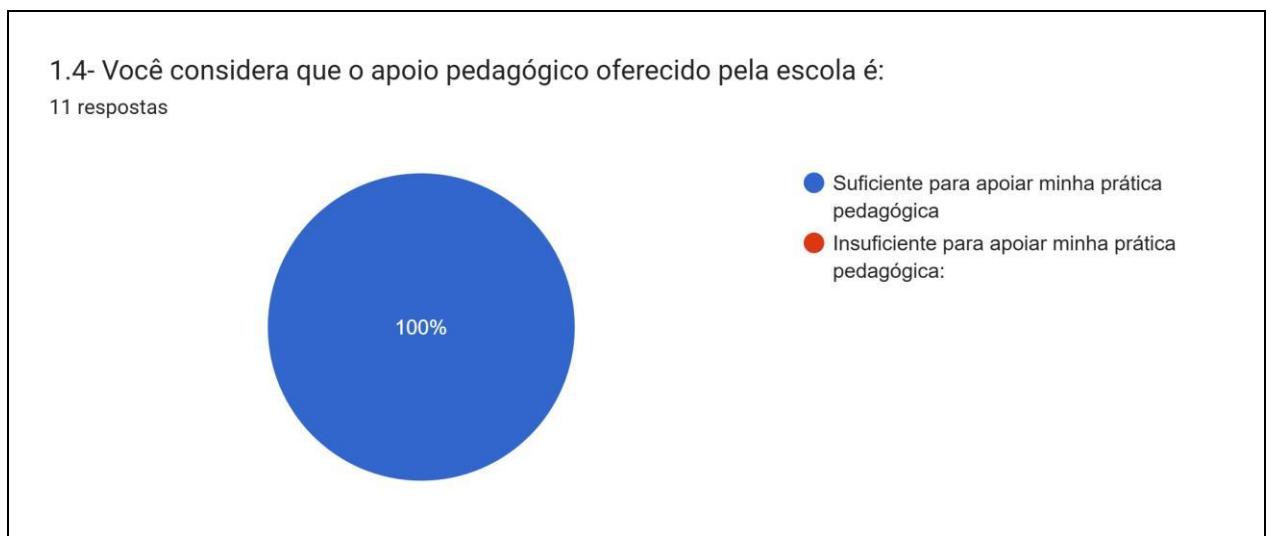
Os mais variados possíveis, informes, resoluções, projetos do governo e demandas da escola (Reg. 2).

Sobre o trabalho pedagógico, planejamento, proposta para intervenções, análise e resultados das avaliações, avisos gerais da equipe gestora (Reg. 3).

Geralmente são sobre o rendimento escolar dos alunos, por meio da análise de dados estatísticos provenientes da SRE¹⁰. mas, também são abordados assuntos administrativos (Reg. 10).

A percepção de apoio da equipe gestora se faz presente nas respostas docentes, sendo reconhecido por 100% das professoras, conforme indicado nos dados do questionário e ilustrados no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Percepção dos docentes sobre o apoio pedagógico da gestão



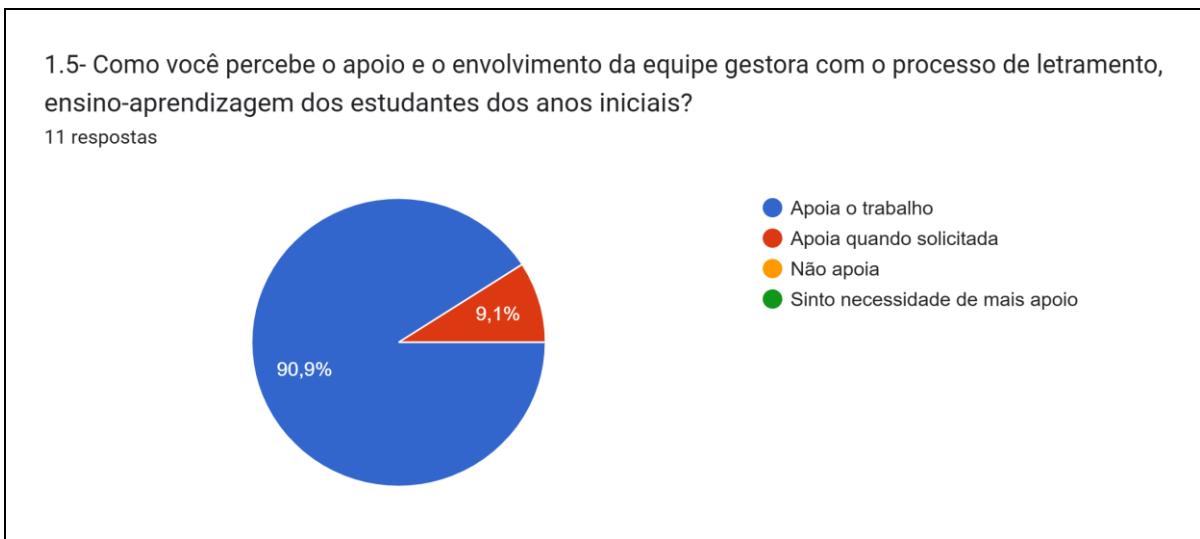
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Da mesma forma, o envolvimento da equipe gestora com os processos de letramento e de aprendizagem dos estudantes foi reconhecido por 90,9% das professoras participantes da pesquisa. Entre as respostas, 9,1%, o que corresponde

¹⁰ Superintendência Regional de Ensino (SRE).

a uma professora, indicaram perceber esse apoio de forma pontual, isso é, apenas quando solicitado, conforme apresentado no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Percepção dos docentes sobre o envolvimento da equipe gestora com o letramento e o ensino-aprendizagem dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As professoras registraram suas percepções e respostas destacando que,

A escola oferece, na medida do possível, o suporte necessário para que o professor desenvolva seu trabalho com qualidade. Porém a instituição ainda carece de materiais diversificados, espaços físicos apropriados, para além da sala de aula, uma vez que tais recursos demandam verbas e projetos da superintendência. No mais a escola promove acompanhamento da equipe gestora e abertura para o diálogo sobre práticas pedagógicas. Além disso, incentiva a utilização de recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na instituição, oferece apoio em situações de necessidade específica dos alunos e busca manter um ambiente colaborativo (Reg. 6).

Sempre que necessário, obtenho apoio da equipe gestora, caso tenha que resolver algum problema específico (Reg. 10).

Sim. Somos bem assistidos pela direção e supervisão, que nos oferece suporte para desenvolvermos nosso trabalho com confiança e apoio sempre que necessário (Reg. 9).

Quando necessário há o auxílio da supervisora (Reg. 2).

Observamos, a partir das respostas apresentadas, a ausência de maiores detalhamentos ou de fundamentação pedagógica consistente. As docentes indicaram que o apoio da gestão ocorre predominantemente “quando solicitado”, geralmente em situações pontuais e voltadas à resolução de problemas específicos. Ademais, destacaram a necessidade de investimentos em melhorias de ordem física e estrutural na escola.

Embora as questões pedagógicas tenham sido apontadas como temas recorrentes nas reuniões, não identificamos, nas respostas, menção ao acompanhamento sistemático ou ao suporte pedagógico direcionado especificamente ao processo de letramento ou ao planejamento voltado para o letramento. Tal ausência torna-se ainda mais significativa quando consideradas as justificativas apresentadas pelas docentes acerca do apoio pedagógico oferecido pela escola, o que evidencia a necessidade de inclusão mais sistemática do tema do letramento nas pautas institucionais, bem como de investimentos em formação continuada em serviço voltada a essa temática.

Quando perguntadas sobre mudanças ocorridas na escola, é perceptível que uma parcela considerável das docentes apontou melhorias na estrutura física, o que indica uma preocupação da gestão escolar em oferecer melhores condições estruturais e de trabalho, conforme indicado nas respostas apresentadas a seguir.

Sim, grande empenho em melhorar os ambientes escolares. Criando um pátio interativo, cantinho da leitura, compra de materiais quando solicitados (Reg. 2).

Sim, têm sido promovidas diversas melhorias, sobretudo no que se refere ao investimento na infraestrutura escolar. Entre essas iniciativas, destacam-se as pinturas com caráter atrativo, que contribuem para despertar a curiosidade e a imaginação dos estudantes, ao mesmo tempo em que tornam o ambiente mais acolhedor. Ademais, foi instituído um espaço destinado ao incentivo à leitura, denominado cantinho da leitura, visando à formação de alunos leitores. Paralelamente, nota-se o aprimoramento da organização administrativa e pedagógica, favorecendo o funcionamento institucional e o desenvolvimento das práticas educativas (Reg. 5).

Sim. principalmente na estrutura física da escola. está havendo várias melhorias que visam ao bem comum da equipe e da comunidade escolar. Mas, percebo que falta um pouco mais de diálogo com os colegas de trabalho em horários propícios (como trocar ideias, por exemplo. um bate papo às vezes) (Reg. 10).

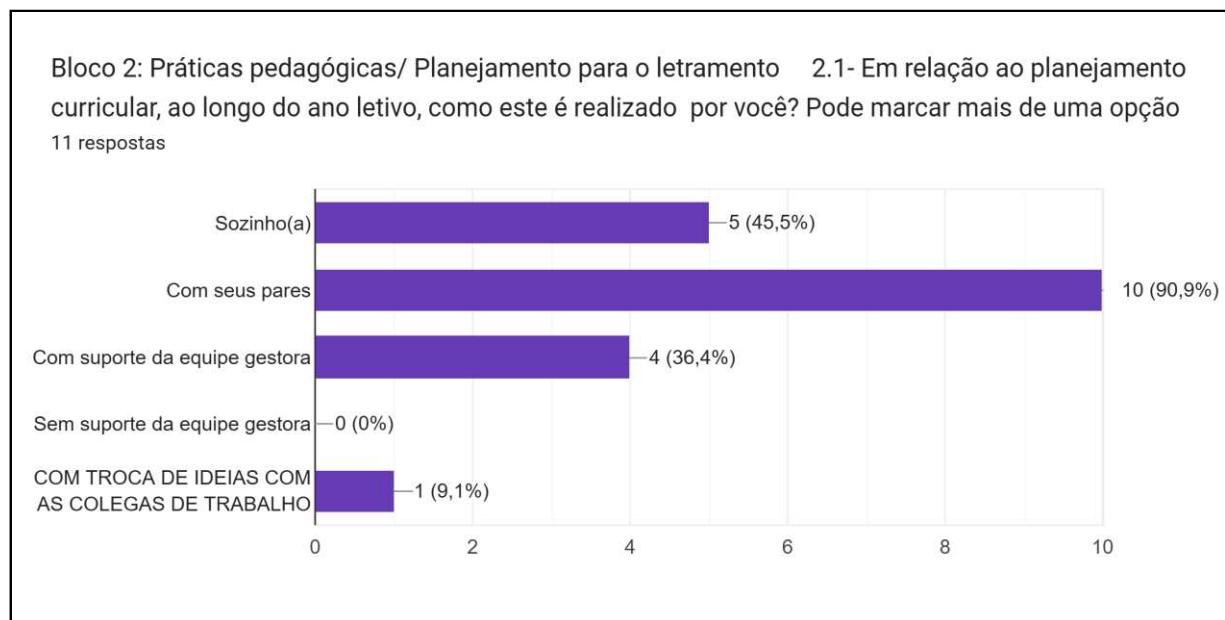
Sim. Incorporação de tecnologias, melhorias na infraestrutura e um foco maior no bem-estar dos professores e alunos (Reg. 11).

A participante Reg. 10, embora reconheça as melhorias na estrutura física da escola, apontou a necessidade de ampliação de espaços destinados ao diálogo e à troca de experiências entre os pares, aspecto que demanda atenção e intencionalidade da gestão pedagógica. Tal apontamento reforça a importância de a gestão escolar criar e viabilizar tempos e espaços institucionais que favoreçam a reflexão coletiva sobre a prática docente.

Nessa perspectiva, a dimensão administrativa, compreendida como meio, revela-se fundamental para a qualidade e o adequado desenvolvimento da dimensão pedagógica, na medida em que fornece condições objetivas de trabalho aos docentes e, especialmente, aos estudantes, favorecendo processos de aprendizagem e formação. Conforme destaca Lück (2009, p. 105), “zelar pelos bens da escola, fazer bom uso deles, contribuir para sua manutenção são elementos básicos da formação dos alunos, além de condição para a realização de processo pedagógico de qualidade”.

Ao investigar a elaboração do planejamento curricular ao longo do ano letivo, foram registradas as respostas apresentadas no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Planejamento curricular ao longo do ano letivo

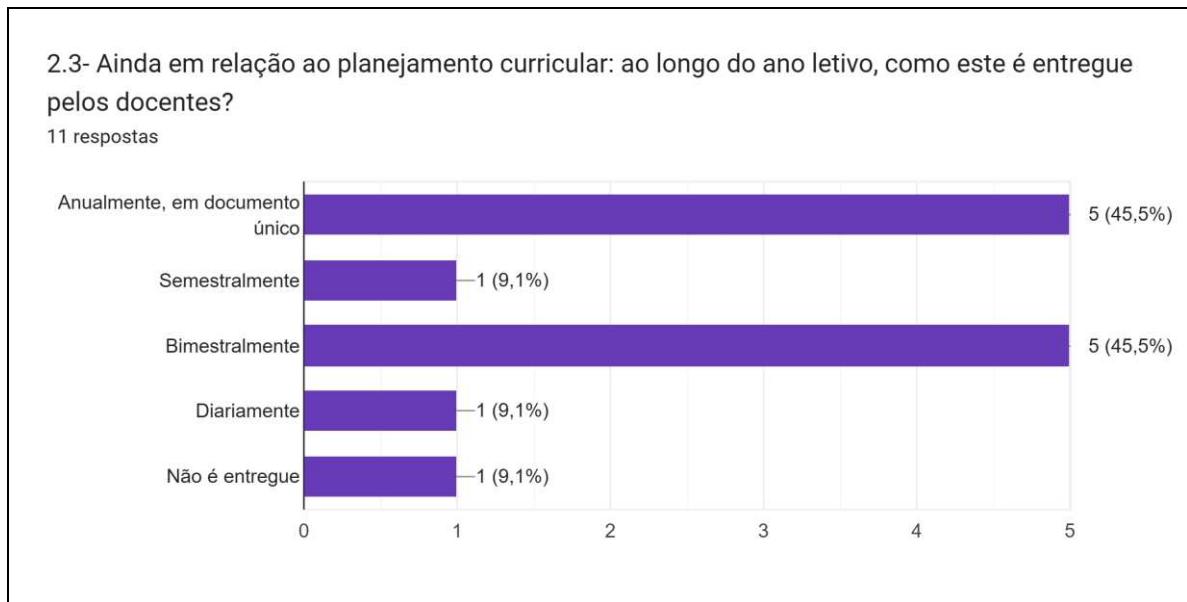


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme demonstrado no Gráfico 4, a maioria das professoras participantes da pesquisa (90,9%) afirmou realizar o planejamento curricular de forma coletiva, com os seus pares. Contudo, chama a atenção o fato de apenas 36,4% das respondentes indicarem contar com o suporte da equipe gestora nesse processo, especialmente quando, em questões anteriores do questionário, a percepção de apoio da gestão ao trabalho pedagógico foi amplamente reconhecida.

Ao serem questionadas sobre a forma de entrega do planejamento curricular pelos docentes, foram registradas diferentes respostas, conforme apresentado no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 - Como o planejamento curricular é entregue



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A diversidade de respostas evidenciadas aponta para a necessidade de sistematização do processo, bem como para a necessidade de um planejamento estratégico, conforme descrito na hipótese e ao longo do capítulo 3. Isso porque, embora tenha sido registrado que todas as docentes realizam o planejamento, com base em documentos normativos e legais vigentes e orientadores da rede estadual, como a BNCC (Brasil 2017), o CRMG (Minas Gerais, 2019) e as orientações escolares, a diversidade de respostas quanto à forma de entrega do planejamento curricular indica a necessidade de alinhamento entre a equipe gestora e os docentes dos Anos Iniciais da escola pesquisada.

Como indica Lück (2009, p.32),

planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente.

Prosseguindo com a análise dos dados, no *Eixo 2 - Letramento, surgimento e definições do termo*, que objetivou pesquisar como a equipe de professores regentes comprehende o conceito, foram analisadas qualitativamente as respostas dadas pelas professoras ao questionário.

As professoras, embora tenham apresentado respostas mais genéricas, demonstraram compreensão do termo, relacionando-o à capacidade de uso adequado e eficiente das práticas de leitura e escrita em diferentes situações pessoais, sociais e escolares, vinculando-o predominantemente ao letramento escolar, foco desta pesquisa, conforme explicitado nas respostas apresentadas a seguir.

É fazer uso da leitura e da escrita no dia a dia. É entender e saber como aplicar o que você lê ou escreve em diferentes situações, interpretando informações, inferindo e comunicando-se com clareza (Reg. 11).

Letramento é a habilidade de compreender e usar a leitura e a escrita em práticas sociais para interagir e participar ativamente, compreendendo o mundo ao redor. Abrange a aplicação contextualizada, o entendimento e a interpretação dos diferentes gêneros textuais (Reg. 9).

Letramento vai além do ato de decodificar, ou seja, de reconhecer os sinais gráficos e transformá-los em som. Letramento é usar a leitura e a escrita em práticas sociais em diversos contextos, é ser capaz de interpretar, produzir, comunicar, agir no mundo (Reg. 5).

No entanto, algumas professoras demonstraram dificuldade na conceitualização e definição do letramento, restringindo-o apenas à leitura, à leitura fluente ou associando-o à pessoa, e não à capacidade, conforme se verifica a seguir.

É compreender a leitura e suas práticas sociais (Reg. 2).

É a capacidade de um aluno ler e escrever com desenvoltura (Reg. 8).

Letramento para mim, é aquele(a) cidadão(ã), que sabe ler e interpretar diversos tipos de gêneros textuais de acordo com sua vivência de mundo e seu contexto cultural e social (Reg. 10).

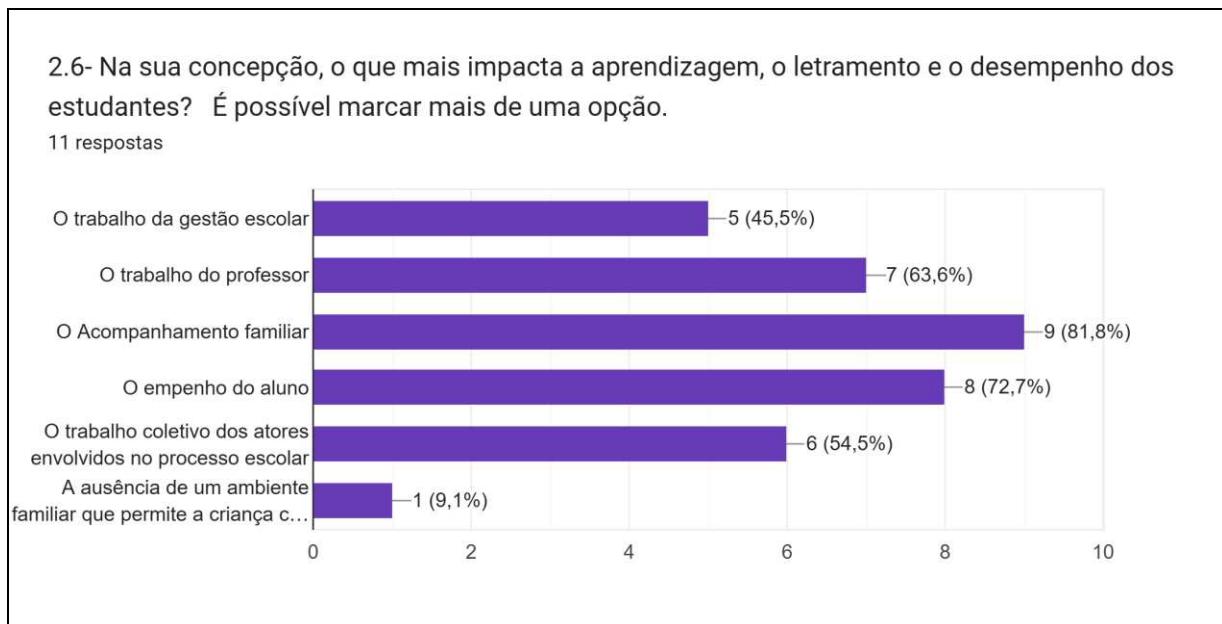
O conhecimento e a compreensão do termo e do conceito de letramento são fundamentais para a prática pedagógica docente, especialmente nos Anos Iniciais, fase na qual o estudante vivencia o processo de sistematização da aquisição das habilidades de leitura e escrita, a alfabetização, permeado por práticas de letramento escolar. Esse conhecimento possibilita a promoção de práticas pedagógicas eficazes e significativas para o desenvolvimento do letramento e da aprendizagem.

Soares (1998, p. 4) reflete que letrar é mais que alfabetizar, tendo em vista que, em sua visão,

a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado [se define como]: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Quando questionadas sobre os fatores que mais impactam o letramento e a aprendizagem dos estudantes, registraram-se as respostas apresentadas no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 - Fatores que impactam a aprendizagem, o letramento e o desempenho dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Nessa questão, as professoras tiveram a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa. Na percepção das docentes que participaram da pesquisa, o acompanhamento familiar configura-se como um fator significativo, sendo apontado por 81,8% das respondentes. Em virtude dessa recorrência, embora não tenha sido definido a priori como categoria de análise, optamos por destacá-lo, considerando a frequência com que apareceu nas respostas docentes.

Ainda no que se refere à importância do acompanhamento familiar, é inegável que a parceria, entendida como uma ação conjunta entre escola e família, sustentada pela confiança e pela colaboração, contribui para o desenvolvimento do aluno.

No PPP da escola, já se registra a preocupação dos profissionais com a percepção de fragilidade no apoio familiar, conforme descrito no capítulo 2, aspecto que deve ser considerado pela instituição no delineamento de suas metas, projetos e linhas de atuação (Escola Estadual, 2022).

Assim como na subseção 3.1.3, intitulada “Gestão pedagógica para o letramento: o papel dos gestores”, registramos a importância de promover a aproximação da escola com a comunidade atendida, buscando estabelecer uma parceria que tenha como objetivo o sucesso escolar das crianças. Reiteramos que

se trata de um desafio, tendo em vista os entraves enfrentados cotidianamente pela escola, como a desestruturação familiar, as jornadas de trabalho das famílias e a falta de compromisso de alguns responsáveis com a vida escolar dos filhos. Ainda assim, conforme já indicado, trata-se de um desafio que precisa ser enfrentado com vistas à promoção da melhoria do letramento e da aprendizagem.

Nas respostas das professoras, esse fator é enfatizado, conforme se observa a seguir:

Entendo que o ambiente familiar motivador desempenha um papel muito grande na aprendizagem, uma rotina de estudos em casa e apoio emocional, são a base desse processo. Comprometimento dos estudantes, valorização do conhecimento, interesse e motivação também são fundamentais e outro fator que impacta bastante é a rede de apoio dos envolvidos no processo escolar (Reg. 6).

A família é a chave mestra para a progressão do aluno(a), pois sem uma estrutura familiar adequada, sem uma rotina diária de estudo, o(a) aluno(a) não cria responsabilidade consigo mesmo (Reg. 10).

Ambientes que promovem a leitura, a investigação e a interação social são espaços privilegiados para o desenvolvimento integral do estudante. No entanto, observa-se que, em decorrência das demandas do mundo do trabalho, muitos pais necessitam ausentarse de casa por longos períodos, o que reduz o tempo disponível para acolher, incentivar e estimular seus filhos. Essa ausência e a consequente limitação no acompanhamento familiar repercutem de forma significativa no desenvolvimento socioemocional das crianças, impactando diretamente seus processos de aprendizagem (Reg. 5).

Conforme Lück (2009, p. 75), a parceria entre escola e família constitui-se como princípio fundamental, condição e pilar para a qualidade da educação.

Essa participação constitui-se em condição fundamental no sentido de tornar a escola uma efetiva unidade social de promoção da educação, apenas plenamente possível mediante a participação da comunidade, segundo o princípio de que é necessária toda uma comunidade para educar uma criança.

Outro fator que aparece com percentual significativo nas respostas é o trabalho do professor, conforme evidenciado nas falas que se seguem. Esse aspecto envolve, mais uma vez, a necessidade de um planejamento estratégico eficiente e adequado, bem como a manutenção de expectativas positivas dos docentes em relação aos alunos.

A prática da leitura em todos os ambientes, promover o desenvolvimento da escrita ativa nas crianças, envolvendo a concentração, raciocínio, memorização e compreensão, estimular a linguagem oral e a aprendizagem junto com a capacidade criativa (Reg. 3).

O aluno precisa se empenhar, a família acompanhar e o professor planejar e criar um ambiente que favoreça o letramento (Reg. 4).

A opção “trabalho coletivo dos atores envolvidos no processo escolar” foi apontada como relevante, sendo escolhida por 54,5% das professoras, conforme justificado nas falas a seguir:

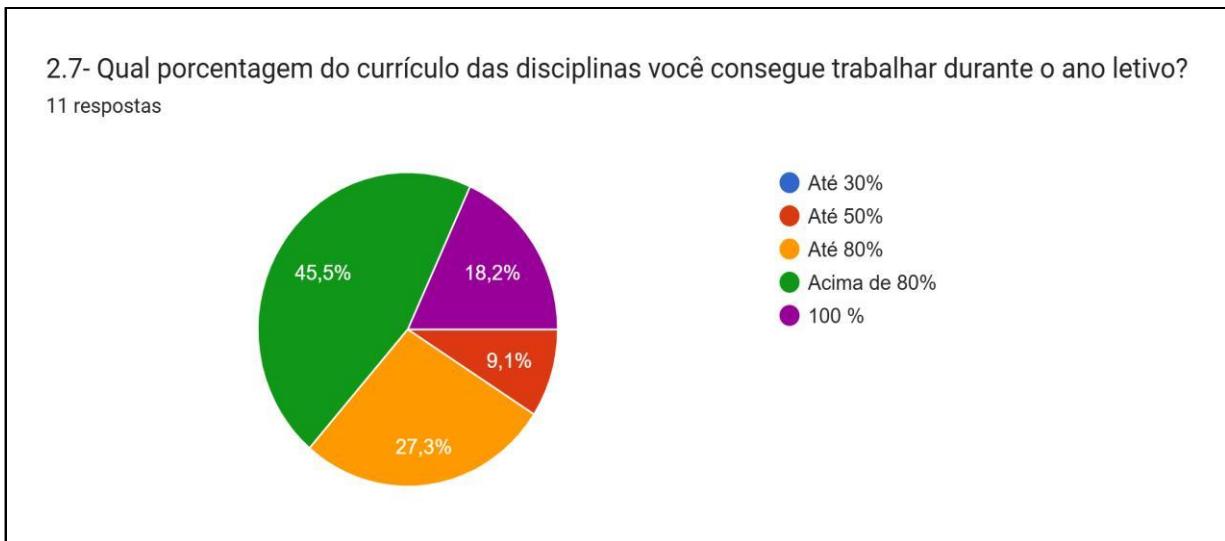
Todos os fatores influenciam, mas o que mais impacta é o trabalho entre gestão, professores, família e aluno, pois a aprendizagem e o letramento dependem da união desses esforços (Reg. 7).

Para que haja um bom desempenho dos alunos na aprendizagem é necessária a colaboração de todos. Equipe, gestora, professores, famílias criando um ambiente de leitura e escrita valorizando o avanço de cada um (Reg. 9).

No Eixo 3 — *Letramento e o papel dos professores*, que objetivou pesquisar e analisar as ações da equipe de professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental voltadas à promoção da aprendizagem e do letramento dos estudantes, foi possível verificar a existência de ações escolares em curso relacionadas a esse objetivo. Contudo, algumas divergências e inconsistências identificadas demandam pontos de atenção por parte da escola.

Conforme demonstra o Gráfico 7, a seguir, a porcentagem do currículo proposto que as professoras afirmam conseguir desenvolver apresentou respostas bastante variadas.

Gráfico 7 - Percentual do currículo das disciplinas trabalhado anualmente



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme verificado no Gráfico 7, menos da metade das professoras (45,5%) afirmou conseguir trabalhar mais de 80% do que é previsto para o ano de escolaridade dos estudantes, enquanto 36,4% responderam conseguir desenvolver entre 50% e 80% do currículo previsto.

Dessa forma, constatamos que a porcentagem do currículo efetivamente trabalhado apresenta divergências significativas entre as respostas dos docentes ao questionário, o que indica, mais uma vez, a necessidade de planejamento estratégico e de maior alinhamento curricular entre os pares, bem como entre a gestão pedagógica e os docentes dos Anos Iniciais, no contexto pesquisado.

Trabalhar o currículo de forma sistemática e consciente é fundamental e se articula a uma ação de equidade na escola, pois, para Young (2014), ao se desenvolver um currículo comum, garante-se a todas as crianças e jovens o acesso ao conhecimento poderoso, entendido como resultado de um esforço coletivo ao longo do tempo. Esse trabalho sistemático e alinhado deve assegurar que as crianças aprendam e desenvolvam, na etapa de escolarização em que se encontram, as habilidades e competências previstas para essa fase escolar.

Nesse eixo de análise, foi possível inferir, a partir das respostas ao instrumento, que as professoras acreditam contribuir para a promoção do letramento e da aprendizagem de seus alunos por meio do planejamento de aulas significativas, interessantes e próximas da realidade dos estudantes.

O trabalho com a leitura e a escrita também aparece de forma recorrente nas respostas, assim como a utilização de jogos pedagógicos, materiais lúdicos e o trabalho com diferentes gêneros textuais, aspectos já registrados no capítulo descritivo entre as ações escolares desenvolvidas, conforme indicado nos trechos a seguir.

Utilizar estratégias de ensino, nas atividades lúdicas e interativas, como jogos, leituras em voz alta, contação de história de vários gêneros textuais, produção textual com complementos que desenvolvam a criatividade e imaginação tanto oral quanto escrita, baseado na construção e entendimento contextual de cada aluno (Reg. 3).

Utilizo diferentes gêneros textuais, ofereço práticas de leitura prazerosa e interessantes que estão dentro do contexto dos alunos (Reg. 5).

Buscar o maior número possível de estratégias de aprendizagem com a finalidade de sanar as dificuldades encontradas pelos alunos durante o ano letivo, criando um ambiente rico em leitura e escrita, utilizar atividades diversificadas que promovam a reflexão sobre a língua. Incentivar diariamente a prática de diferentes gêneros textuais (Reg. 9).

Para Kleiman (2005), o professor é um agente de letramento e, portanto, seu trabalho deve fundamentar-se na descoberta de saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita e leitura do aluno. Assim, o professor, enquanto agente de letramento, atua como promotor das capacidades e dos recursos de seus alunos, devendo conhecer as experiências desses e de suas famílias com a leitura e a escrita, e levá-las em consideração no planejamento de seu trabalho pedagógico.

No que se refere ao *Eixo 4 - Apropriação de resultados*, que buscou pesquisar e analisar as práticas avaliativas, bem como a apropriação e o uso pedagógico dos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas, as professoras indicaram realizar ações preparatórias com os alunos nos momentos que antecedem a aplicação das avaliações. Entre essas ações, destacam-se orientações quanto ao formato das provas, à forma de realização (questões discursivas ou de múltipla escolha), além de conversas sobre a importância de manterem-se calmos e atentos durante a avaliação.

Também foi mencionada a realização de revisões de conteúdo e o trabalho, em sala de aula, com questões semelhantes às avaliadas, conforme descrito nas falas das professoras a seguir.

Conversas para que fiquem calmos, falo que, no caso das internas, são conteúdos trabalhos e externas podem ter algo que ainda não aprenderam, e que é para planejar o que vamos estudar ou o que vamos rever (Reg. 4).

Sim, faço uma revisão dos assuntos que eles demonstram mais dificuldade, resolvo exercícios e converso sobre a importância de eles estudarem em casa (Reg. 6).

Sim. Realizo revisões e retomada dos conteúdos (Reg. 7).

Sim, procuro trabalhar questões parecidas durante minhas aulas, tirando as dúvidas que surgem (Reg. 8).

Algumas respostas apresentaram-se de forma mais geral, sem detalhamento das ações desenvolvidas, limitando-se a indicar a realização da tarefa pelo docente. Registrarmos, ainda, que uma das professoras respondeu não a essa questão.

Quando questionadas sobre a existência de alguma forma de monitoramento dos resultados das avaliações e sobre como esse monitoramento é realizado, observamos que aparece com maior frequência e ênfase o acompanhamento das avaliações externas, realizado nas reuniões de Módulo II. O monitoramento das avaliações internas foi mencionado como sendo realizado nos conselhos de classe, por meio do Diário Eletrônico Digital (DED) e também de forma individual pelas próprias docentes.

Sim, há momentos reservados para análise de resultado dos alunos nas avaliações externas, implementação de ações voltadas para suprir as habilidades em defasagem (Reg. 6).

Resultados repassados em reuniões das avaliações externas, e nas internas monitoramento é meu, replanejo minha prática de acordo com os resultados que obtenho (Reg. 4).

Sim. Esse monitoramento acontece nas reuniões coletivas com toda equipe escolar e também nos conselhos de classe individuais com a supervisora pedagógica (Reg. 11).

Os resultados das avaliações externas são monitorados através das reuniões de Módulo II. Já os resultados das avaliações internas são monitorados pelo conselho de classe, DED e reuniões (Reg. 1).

Em relação à questão que investiga se os resultados das avaliações internas e externas são trabalhados pelas professoras em sala de aula e de que forma isso ocorre, os sujeitos responderam, em sua totalidade, que sim. As docentes relataram que retomam os conteúdos e trabalham de maneira diferenciada os resultados não alcançados pelos alunos, realizando revisões e explorando questões que apresentaram maior percentual de erro.

Sim, faço a correção das avaliações junto com os alunos e mostro a eles onde está o maior número de erros e busco tirar as dúvidas que vêm surgindo (Reg. 8).

Sim. Com base nos resultados das avaliações externas e internas, elaboro o planejamento com atividades específicas de revisão e reforço que abarcam as dificuldades identificadas (Reg. 5).

Sim. Os resultados me permitem identificar as dificuldades que são trabalhadas através de atividades de intervenção e simulados (Reg. 9).

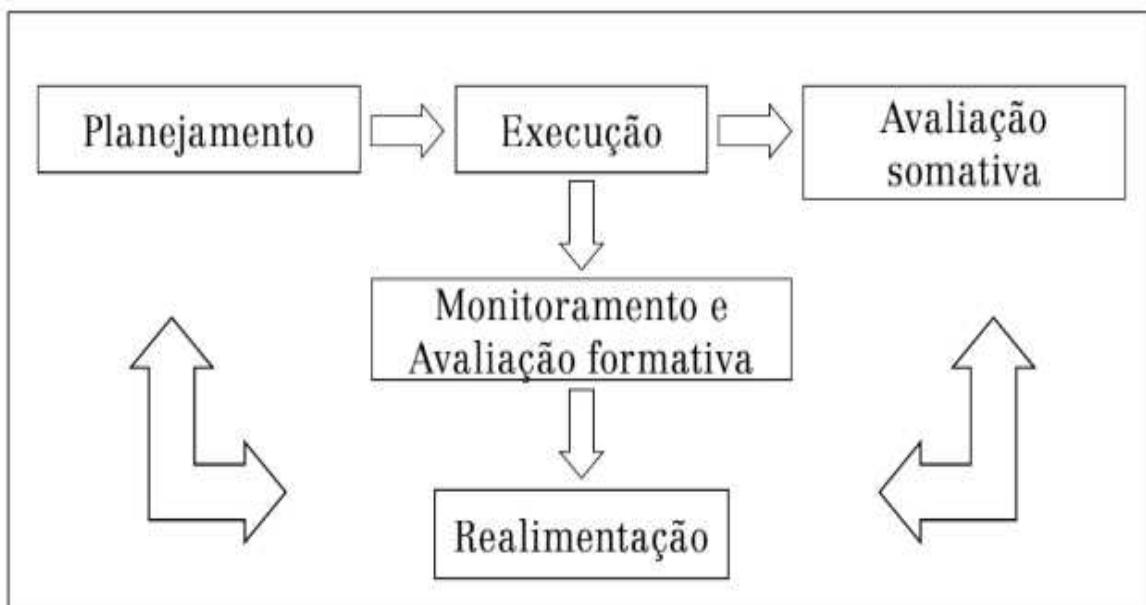
Para a apropriação e o monitoramento dos dados, é importante enfatizar a necessidade de ir além da simples apresentação dos resultados educacionais. Tal reflexão já foi realizada anteriormente nesta dissertação e retomada no capítulo descritivo, no qual se verificou que a gestão escolar tem levado esse tema, com maior frequência a cada ano, para as reuniões pedagógicas da escola pesquisada. Da mesma forma, no terceiro capítulo, abordamos a importância da apropriação e do monitoramento dos dados como instrumento relevante tanto para o trabalho docente quanto para a gestão pedagógica, especialmente no mapeamento de habilidades consolidadas e das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Apropriar-se dos dados educacionais, contudo, ultrapassa o ato de simplesmente apresentá-los. É necessário refletir sobre como esses dados serão utilizados. Assim, a partir de sua apresentação, torna-se fundamental analisá-los, compreendê-los e refletir criticamente sobre eles para, posteriormente, replanejar as ações pedagógicas, realizando ajustes e intervenções e registrando essas ações de forma sistemática.

Nesse sentido, a escola precisa pensar, organizar, planejar e registrar coletivamente seu trabalho, de modo a garantir o alinhamento das orientações e assegurar que essas cheguem a todos e sejam desenvolvidas de forma coerente no cotidiano escolar.

Lück (2009) contribui para a compreensão desse processo ao destacar a avaliação e o monitoramento como elementos determinantes da qualidade efetiva do trabalho escolar, conforme ilustrado na Figura 4, a seguir.

Figura 4 - Ciclo entre planejamento, implementação, monitoramento e avaliação



Fonte: Lück (2009, p. 46).

No *Eixo 5 - Equidade e o papel da escola*, que investigou as ações escolares voltadas à promoção e à garantia do direito à aprendizagem dos estudantes, verificamos, a partir das respostas das docentes, que esses percebem que a escola busca promover e assegurar a equidade principalmente por meio de ações centradas nos resultados das avaliações. Foram mencionadas, entre essas ações, as reuniões pedagógicas, as intervenções pedagógicas, a implementação de projetos e a utilização de materiais fornecidos pela SEE/MG, os quais têm como objetivo promover a aprendizagem e a equidade.

Análise de dados dos resultados das avaliações, intervenções pedagógicas (Reg. 8).

Projetos de leitura, intervenção pedagógica feita pelos professores (Reg. 6).

Os resultados são passados nas reuniões de módulos, ações específicas as enviadas pelo estado (Reg. 4).

Melhoria na qualidade do ensino (Reg. 2).

Reuniões a fim de discutir o melhor caminho para o avanço do desempenho dos alunos, bem como a implementação de projetos e materiais fornecidos pelo estado (Reg. 1).

As respostas apresentadas nesse eixo, assim como já apontado anteriormente, mostraram-se amplas e mais genéricas, sem detalhamento significativo das ações desenvolvidas, indicando, mais uma vez, iniciativas ainda incipientes, que demandam aprofundamento e aperfeiçoamento. Tais avanços são necessários para garantir a consolidação do letramento e das habilidades previstas para cada ano escolar e, consequentemente, promover a equidade, aspecto tão desejado e necessário ao processo educativo.

Tal perspectiva se relaciona ao princípio da equidade apresentado por López (2005), fundamentado na busca pela igualdade de resultados acadêmicos, entendida como promotora do desenvolvimento das pessoas, do fortalecimento das práticas democráticas e do desenvolvimento social.

Concluídas as análises do instrumento questionário, passamos, na subseção seguinte, à análise dos dados coletados por meio das entrevistas individuais semiestruturadas.

3.3.2 Entrevista

Esta subseção tem como finalidade analisar, a partir das informações coletadas por meio do roteiro de entrevista, as percepções da equipe gestora acerca dos fatores internos ligados à gestão pedagógica que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes. A aplicação desse instrumento permitiu, ainda, investigar a gestão escolar em sua totalidade, a gestão pedagógica, o letramento e a equidade no contexto escolar, contribuindo para o alcance dos objetivos desta dissertação.

Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 93), “a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Para as autoras,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2002, p. 92).

Nessa perspectiva, e conforme previsto no cronograma da pesquisa, foram realizadas duas entrevistas individuais, semiestruturadas e presenciais, com integrantes da equipe gestora do turno da tarde, especificamente, a diretora da escola e a EEB, responsável pelo acompanhamento cotidiano das turmas do 1º ao 5º ano.

As entrevistas ocorreram no ambiente escolar, em data previamente agendada, na metade do mês de setembro de 2025, seguindo o roteiro estabelecido, bem como incorporando questões e ponderações que emergiram no momento da aplicação do instrumento.

A análise qualitativa desse instrumento foi realizada com base no Quadro 4, definindo-se, a priori, as categorias de análise, da mesma forma que no questionário *on-line*.

Quadro 4 - Referencial teórico - Entrevista

Ordem	Categoría Eixo de análise	Objetivo pretendido	Perguntas <i>Itens relacionados da entrevista com a equipe gestora</i>
1	Dimensões da gestão escolar e a gestão pedagógica como “fundante”	Pesquisar e compreender a percepção da equipe gestora sobre a gestão escolar como um todo, bem como o peso e a relevância da gestão pedagógica no contexto pesquisado.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4,1.5,1.6
2	Papel da gestão escolar	Pesquisar as práticas gestoras relacionadas à dimensão pedagógica no contexto pesquisado.	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5
3	Letramento: Surgimento e definições do termo e o papel e a atuação dos professores	Pesquisar como a equipe gestora comprehende o termo e implementa ações junto aos professores que visam ao desenvolvimento da aprendizagem e do letramento dos estudantes da escola.	2.6, 2.7, 2.8
4	Apropriação de Resultados	Investigar sobre as práticas avaliativas, bem como sobre a apropriação dos resultados das avaliações externas e internas no contexto escolar pesquisado.	3.1, 3.3, 3.4
5	Equidade e o papel da Escola	Pesquisar as ações escolares de promoção e garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.	2.7, 3.2

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Desse modo, tendo por base os eixos teóricos listados no Quadro 4 e a base conceitual desta pesquisa, considerando o que Bardin (1977) define, em seus pressupostos, como as fases da análise de conteúdo, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Assim, buscamos explorar, conhecer, interpretar e contextualizar os dados obtidos em campo.

Com o objetivo de preservar o anonimato das entrevistadas, essas serão identificadas na pesquisa pela letra G, em referência à palavra “gestora”, seguida dos números 1 e 2, conforme a ordem de realização das entrevistas.

O roteiro para a aplicação do instrumento foi composto por 18 questões, divididas em três blocos, assim denominados: Bloco 1 – Acompanhamento da gestão: gestão pedagógica; Bloco 2 – Práticas pedagógicas: planejamento para o letramento; Bloco 3 – Apropriação de resultados. O roteiro completo pode ser consultado no Apêndice A desta pesquisa.

Para a transcrição e a análise do material, foi utilizado o software *TurboScribe*. Importa destacar que, após a transcrição realizada pelo programa, todo o material foi revisado pela pesquisadora, visando garantir a organização, a clareza, a compreensão e a fidelidade das falas transcritas.

Iniciamos, portanto, a análise qualitativa pelo *Eixo 1 - Dimensões da gestão escolar e a gestão pedagógica como “fundante”*, cujo objetivo é pesquisar e compreender a percepção da equipe gestora acerca da gestão escolar como um todo, bem como o peso e a relevância da gestão pedagógica no contexto pesquisado. Inicialmente, registramos o tempo de atuação na área educacional e o tempo de atuação das participantes na escola pesquisada, conforme indicado na Tabela 9, a seguir.

Tabela 9 -Tempo de atuação na área dos respondentes da entrevista

Identificação da gestora	Tempo de atuação na área	Tempo de atuação na escola
G 1	6	2
G 2	18	5

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme apresentado na Tabela 9, as respondentes possuem, respectivamente, 2 e 5 anos de atuação na escola onde a pesquisa foi realizada.

Embora esse tempo de trabalho no contexto escolar pesquisado não seja tão extenso quanto o observado entre as participantes do questionário, as funções de gestão escolar que exercem demandam um conhecimento abrangente sobre os diversos aspectos do funcionamento da instituição. Por outro lado, ao se considerar o tempo total de atuação na área educacional, observamos uma experiência profissional mais significativa, a qual, quando devidamente considerada, pode contribuir de forma relevante para as práticas cotidianas e profissionais atualmente desempenhadas.

Quando questionadas sobre quais dimensões da gestão escolar demandam maior atenção no cotidiano da escola, as gestoras apresentaram respostas distintas, em função da divisão de atribuições e dos cargos que ocupam na instituição.

A G1 afirmou dedicar-se cotidianamente, em maior medida, à dimensão pedagógica. Já a G2, embora reconheça a dimensão pedagógica como fundante da gestão escolar, destacou que, no cotidiano, as demais dimensões acabam demandando mais de sua atenção e de seu trabalho, conforme evidenciado em sua fala a seguir:

Então...

A que deveria, eu acho assim, a que deveria estar mais no meu dia a dia seria a pedagógica. Porém, hoje a gestão financeira assim, é financeira, as outras três são as que mais demandam do meu dia, de modo geral, das minhas horas de trabalho. Então, principalmente a financeira.

A financeira é a que mais demanda de leitura, de atenção, de acompanhamento. E acaba que a gestão que fica, geralmente, por último, é a gestão pedagógica. Mas assim, de modo geral, todas são muito importantes dentro da escola e todas têm que ter aí a parcela de administração.

Mas, no momento, a que mais demanda mesmo de atenção é a financeira. Pelas questões mesmo burocráticas e que acabam, que se fizer de maneira errada, você acaba sendo punida por ela. Então, ela demanda mais atenção por isso (G2).

O registro da fala da G2 demonstra sua compreensão acerca da importância da dimensão pedagógica para a gestão escolar, conforme já evidenciado ao longo desta dissertação, uma vez que se trata da principal tarefa da escola: a formação e o desenvolvimento de seus estudantes. Entretanto, sua fala também revela que, na prática, essa centralidade não tem se efetivado no contexto pesquisado, visto que as demandas administrativas e financeiras têm consumido a maior parte da atenção e

das ações gestoras, dificultando o acompanhamento mais próximo das questões pedagógicas.

Lück (2009, p. 95) enfatiza a relevância da dimensão pedagógica ao situá-la como a mais importante no âmbito da escola:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. Trata-se, portanto, da dimensão de ponta, subsidiada por todas as demais, que atuam como apoiadoras e sustentadoras dessa.

Para a autora, o diretor escolar possui responsabilidade contínua e indelegável no acompanhamento dessa dimensão, ainda que o trabalho seja compartilhado com coordenadores ou supervisores pedagógicos.

Daí porque constituir-se a gestão pedagógica em uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar que, embora compartilhada com um coordenador ou supervisor pedagógico, quando existir na escola, nunca é a esses profissionais inteiramente delegada (Lück, 2007). A responsabilidade pela sua efetividade permanece sempre com o diretor escolar, cabendo-lhe a liderança, coordenação, orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico exercidos pelos professores e praticados na escola como um todo (Lück, 2009, p. 94).

Nesse ponto, torna-se necessário ponderar sobre a fala da G2, ao afirmar que a gestão financeira tem consumido a maior parte de seu tempo e de suas ações na escola, em detrimento do acompanhamento sistemático da gestão pedagógica. Tal preocupação mostra-se compreensível, considerando o zelo com os recursos financeiros recebidos, sua correta aplicação e a adequada prestação de contas, uma vez que, conforme registrado pela própria gestora, essa dimensão incide diretamente sobre o funcionamento regular da escola como um todo.

Lück (2009, p.111-112) reflete que,

a gestão financeira da escola, a partir dos esforços pela democratização da educação e da gestão escolar e dos movimentos de descentralização da gestão e construção da autonomia da escola, ganhou uma expressão especial, favorecendo à escola a resolução de muitos de seus próprios problemas de consumo, manutenção e reparos, pelo repasse de recursos a ela feito.

No interior dessa dimensão e para o fator que se apresenta, a própria gestora aponta como possível alternativa a realização de treinamentos ou capacitações de servidores que possam auxiliar no cumprimento dessas tarefas. Conforme registrado no capítulo descritivo, a escola conta com um profissional denominado ATB financeiro, cujo contrato de prestação de serviços prevê apoio às demandas relacionadas à gestão de recursos financeiros e à prestação de contas. Trata-se, contudo, de um profissional designado, com vínculo temporário, cuja substituição ocorre com relativa frequência. Ademais, esse cargo não exige formação específica voltada para o exercício das atividades financeiras.

Dessa forma, inferimos que a descentralização dos recursos escolares, caracterizada pelo repasse direto de recursos financeiros e materiais por órgãos centrais federais ou estaduais às caixas escolares, acompanhada da ampliação da autonomia, trouxe maior liberdade de ação para o diretor e para a escola. Contudo, também implicou o aumento da complexidade das atribuições da gestão escolar, exigindo maior conhecimento técnico, comprometimento e complexidade, conforme indica Lück (2009, p.113), ao afirmar que

a gestão financeira da escola pública, mesmo que descentralizada, deve receber todos os cuidados estabelecidos pela legislação do serviço público, tal como estabelecido na legislação. Em vista disso, compete ao diretor escolar conhecer a legislação nacional, a estadual e as normatizações do sistema ou rede de ensino a que pertença.

Com relação às reuniões da equipe gestora, com o objetivo de alinhar as demandas recebidas do sistema ao qual a escola se vincula, bem como as demandas da própria escola e da comunidade em geral, as respostas indicam a existência de diálogos constantes entre as equipes dos mesmos turnos da escola (manhã, tarde e noite). Contudo, evidenciam a quase ausência de alinhamento entre toda a equipe escolar, conforme as falas das gestoras:

Aí você está falando só nós, né? A direção, a vice. Então, eu considero que a gente não tem um encontro oficial nosso, mas a gente está constantemente conversando e alinhando tudo o que a gente pensa, o que a gente vai fazer, quais os processos, quando tem prova, avaliação.

A gente está constantemente se reunindo. Não é uma reunião formal. Toda semana a gente vai se encontrar para conversar, mas é uma reunião quase que diária.

Aqui no turno da tarde eu tenho contato com a vice, com a diretora, o tempo inteiro (G1).

Então..., a gente acaba se reunindo, mas de maneiras diferentes, né? Pelos turnos, vamos falar assim. Então, por exemplo, no turno da manhã, eu me reúno com a equipe que funciona no turno da manhã, né? Agora, encontros periódicos com toda a equipe, no máximo, umas duas vezes por semestre e assim, quando a gente acha, assim, essa necessidade de encontro, mas em geral, entre os turnos, a gente se reúne até, né? no dia a dia (G2).

Entre os turnos mesmo, assim, mesmo.

Entre uma reunião com todos da escola, fica mais raro (G2).

Com a equipe de outros turnos. E aí a gente se encontra geralmente em dias escolares, que acontece com toda a equipe, que geralmente é três vezes no ano (G1).

Pelas respostas das gestoras, inferimos a necessidade de um planejamento estratégico que se inicie pela equipe gestora, de modo que esse alinhamento se estenda aos professores e aos demais profissionais da escola, favorecendo práticas administrativas e pedagógicas mais alinhadas.

Essa quase ausência de reuniões de alinhamento de toda a equipe gestora pode ser um fator que esteja dificultando a delegação de funções por parte da direção e, inclusive, sobrecregando-a com demandas administrativas, financeiras, de pessoal e relacionadas aos alunos, conforme demonstrado na fala da G2, quando questionada se consegue delegar funções e quais seriam aquelas que não consegue delegar de forma alguma.

Depende! Depende do prazo para que isso ocorra.

Vamos supor que seja uma demanda mais programada e que às vezes chega para mim com antecedência. Eu consigo passar, principalmente para os vices, para os supervisores. Mas quando é uma demanda que chega com urgência, algumas vezes eu que tenho que fazer (G2).

A gestora também justifica que muitas demandas são urgentes e chegam com frequência, de última hora, pelo sistema estadual, o que impõe a necessidade de que ela mesma as resolva, uma vez que são demandas que não podem esperar. Ao mesmo tempo, a G2 destaca a disponibilidade e a eficiência da equipe sempre que solicita apoio e quando é possível compartilhar as demandas recebidas. Relata, contudo, que entre as demandas que não consegue compartilhar estão aquelas relacionadas à dimensão financeira da gestão escolar, conforme bem pontuado em sua fala a esse respeito.

A parte financeira é, assim, principalmente, a parte é...sistemática, de sistemas mesmo. Tem algumas demandas que são feitas em sistemas próprios e que, às vezes, é com o acesso meu, com o acesso do diretor.

E aí fica tudo atrelado ao meu login, ao meu cpf, ao meu gov., ao meu e-mail. Então, assim, às vezes, não consigo delegar por esse motivo. E, às vezes, eu tenho que ir lá, fazer, entrar, resolver e aí não consigo delegar não, né? E são tão específicos, tem coisas que são tão específicas, que fica até difícil, né? É até melhor que seja, às vezes, uma pessoa para poder controlar. Principalmente essa questão de área digital e eu que tenho que associar todo mundo. A questão financeira. Tem vários sistemas do financeiro que eu tenho que acessar, né? Tem gerenciador financeiro, tem gerenciador chamada pública. Então, assim, a gente acaba centralizando nessa parte por não dar tempo de não ter uma capacitação para as outras pessoas também acessarem esse sistema e ajudar (G2).

Ainda no Eixo 1, com relação às reuniões pedagógicas, as gestoras indicaram a ocorrência mensal dessas reuniões, conforme apontado pela maioria das respondentes do questionário. A G2 cita também a possibilidade de sua realização duas vezes ao mês. Entre os temas abordados estão o planejamento, as avaliações, a formação, a capacitação, o currículo, o diário e informes gerais, conforme verificado nas respostas às entrevistas.

Ai, meu pai!

Bom, as reuniões pedagógicas, elas acontecem mais ou menos, né? Uma vez por mês, duas vezes no mês e a gente fala, assim, sobre todos os temas que a gente pode abordar. A gente fala desde diário, a capacitação, mini capacitações sobre alguma demanda que surge naquele mês, né? Sobre educação especial, sobre as questões pedagógicas de sala de aula, sobre aprendizagem dos alunos, sobre avanços, sobre materiais didáticos, nossa, são tantas coisas, organização da escola, currículo, todas essas questões pedagógicas mesmo a gente aborda (G2).

Então, elas acontecem mensalmente. A gente tem um encontro extraturno e ela é sempre preparada por mim.

Dante das demandas que estão chegando, de formação, de resultados de avaliações que precisam ser apresentados. Isso também passa pela vice-direção e pela direção, para a gente alinhar tudo o que está acontecendo. Então, elas acontecem mensalmente e de forma mais oficial, certinha.

Não é oficial o que eu quero falar, eu quero falar estruturada, de forma mais estruturada. Então, a gente tem esses encontros (G1).

Pelas respostas das gestoras, assim como no instrumento questionário, percebemos que os temas e os assuntos abordados nos momentos coletivos de Módulo II são numerosos e dizem respeito às diversas dimensões da gestão escolar, entre elas, a financeira e a administrativa. Observamos, contudo, a prevalência de temas relacionados à gestão pedagógica, indicando a preocupação da equipe com a função principal da escola, que é o planejamento de atividades que conduzam à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Lück (2009) salienta que o trabalho da gestão escolar é complexo e exige múltiplas competências, entre as quais se destacam a organização e a realização de reuniões pedagógicas eficazes.

Encerrando o Eixo Teórico 1, as gestoras expõem a percepção de melhoria da escola, com foco principalmente nos avanços no desenvolvimento da aprendizagem e no desempenho dos alunos, bem como na importância do trabalho em equipe, diferentemente das professoras, que enfatizaram melhorias na estrutura física. Ainda assim, essas melhorias também são indicadas pelas gestoras.

Eu acho que há muitas melhorias no pouco tempo.

Então, eu acho que a gente... Desde quando eu cheguei, não há muitos pontos que falar da escola. Eu acho que a escola é muito tranquila, o trabalho acontece de uma forma muito boa, mas eu acho que a gente consegue perceber, principalmente, avanço nos meninos, no desenvolvimento dos alunos mesmo, do ano passado para cá. E a gente vem fazendo um trabalho de chamar mesmo e de dar mais atenção às crianças que têm mais dificuldade. E a gente vem fazendo esse trabalho, tanto com apoio da gestão, quanto com apoio externo, da superintendência, de projetos que chegam... E eu acho que isso se deve muito à equipe, como um todo, as professoras, os funcionários, e também à gestão em si. A direção, a vice-direção estão sempre muito presentes, muito envolvidas no trabalho, sempre buscando melhorias estruturais, de conteúdos, de formação, sempre trazendo o que é melhor assim, o que acredita ser melhor para os alunos aqui.

Então, acho que a gente tem avançado bem nesse sentido (G1).

Então, eu sinto que teve uma melhora muito grande na escola, assim, eu vejo muito a organização, a escola é muito organizada, né? É uma escola que realmente se adaptou muito bem ao currículo, ao CRMG, que acompanha, né? E isso foi feito, assim, um trabalho muito, muito bacana nas reuniões mesmo de apresentação do currículo, de também alinhamento com as avaliações externas, ver o resultado, acompanhar o resultado, analisar o resultado. Eu vejo uma melhora muito grande também em relação aos alunos, à valorização dessas avaliações, né! E isso também foi um trabalho lá no primeiro ano que eu peguei, onde a gente se dedicou um pouquinho mais nessas avaliações, nessas aplicações, deu uma ênfase melhor e valorizou mais o aluno em relação a isso, e realmente buscou um protagonismo, né, dos alunos nessas questões e outras coisas também, a escola tem melhorado em relação à infraestrutura, em melhorias dos espaços que não eram utilizados, é uma organização também, mas isso também é um conjunto de... é uma equipe, né? Não é só uma pessoa, né? Isso tudo é uma equipe, mas enfim, eu vejo um avanço sim na escola como um todo (G2).

Analizando o *Eixo 2 – O papel da gestão escolar*, cujo objetivo foi o de pesquisar as práticas gestoras relacionadas à dimensão pedagógica no contexto investigado, foi possível verificar que o planejamento curricular da escola é orientado principalmente pelo CRMG, documento normativo do estado do Minas Gerais (Minas Gerais, 2019), apoiado, segundo as falas das gestoras, por outros referenciais, como o CNCA, o PPP da escola (Escola Estadual, 2022), as avaliações externas, os projetos escolares e outros materiais fornecidos pela SEE/MG.

Desse modo, os professores seguem esse documento, tendo autonomia para construir o planejamento com seus pares ou de forma individual. O acompanhamento mais próximo desse planejamento com os docentes é realizado pela EEB, profissional designada prioritariamente para essa função na rede estadual.

Então, os professores, eles seguem o currículo de referência de Minas Gerais, e eles, então assim, a gente tem as avaliações externas, como o Criança Alfabetizada, que dá o norte também, do que as crianças ainda não consolidaram, no início do ano, por exemplo, quando ela chega. A gente tem as avaliações formativas do final do ano, que isso também mostra o que precisa ser feito, mas o nosso trabalho é sempre voltado para o currículo de referência de Minas Gerais (G1).

Então, as professoras aqui têm muita autonomia para construir o planejamento, a gente sempre faz essa referência, que é dentro do currículo, das habilidades que estão lá, dentro do que a gente espera que os meninos alcancem, mas elas participam entre si, a gente tem

mais de uma turma para cada ano escolar, e elas sempre compartilham as ideias, trabalham em conjunto (G1).

Então, o planejamento curricular, ele ocorre baseado no CRMG, né? O Currículo Referência de Minas, e ele é utilizado de maneira... ele é separado, né? De maneira bimestral para cada ano de escolaridade, de acordo com os descritores, as habilidades que os alunos têm que ter naquele ano, e em relação às avaliações e até mesmo as metodologias. Então, é tudo separado dessa forma e já vem todo pronto, né? Esse currículo já tem pronto de Minas Gerais, e a gente planeja as atividades se baseando nele (G2).

Então, a orientação é que se siga o currículo, né? A gente segue o currículo, até porque, baseado no currículo, também a gente tem as avaliações externas. Então, a prioridade realmente é o currículo, mas a gente também tem outros documentos que norteiam esse planejamento, né? Que são os planos de recomposição de aprendizagem, os cadernos mapa do estado e também tem em relação à análise dos resultados das avaliações externas, que geralmente a gente identifica uma habilidade ou outra que o aluno precisa se dedicar um pouquinho mais para sistematizar, né? (G2).

Pelos registros das falas das gestoras, percebemos a preocupação da escola em trabalhar um currículo normativo alinhado à rede de ensino à qual pertence e que assegure a formação adequada e plena dos estudantes. Para isso, a escola se orienta por materiais que vão além da BNCC (Brasil, 2017) e do CRMG (Minas Gerais, 2019), como programas nacionais, a exemplo do CNCA, os cadernos Mapa MG, os planos de recomposição da aprendizagem, os resultados das avaliações externas e outros materiais disponibilizados pelos sistemas educacionais.

Para Young (2014), a gestão do currículo na escola precisa envolver todos os sujeitos, sendo importante que esse documento seja construído de forma comum, colaborativa e consensual. Por se tratar de um processo coletivo, que demanda formação e articulação, a gestão exerce papel fundamental nesse contexto.

Com relação à frequência com que o planejamento é elaborado, revisado e entregue pelos docentes, a orientação, segundo as respostas das entrevistas, é que seja seguido bimestralmente o que define o CRMG (Minas Gerais, 2019). No entanto, não há obrigatoriedade de entrega desse planejamento à coordenação. Dessa forma, o acompanhamento realizado pela EEB ocorre, conforme as falas registradas no instrumento, por meio da observação das atividades dos alunos, do DED e de conversas com os professores.

Ele é feito bimestralmente, né? A gente revê essa rota durante os bimestres, com a análise de certos resultados de provas ou, às vezes, com a identificação de um aluno ou outro que não venceu certas habilidades

Então, a gente faz bimestralmente essa análise, essa correção, vamos falar assim, de rota (G2).

Então, pelo que a gente vem conversando, acredito que bimestralmente, até porque o currículo de referência é bimestral (G1).

Eu acompanho pelo DED, conversando, vendo as atividades que estão sendo realizadas em sala de aula, os trabalhos que são expostos, compartilhados com a gente (G1).

A ausência da obrigatoriedade para a entrega periódica do documento curricular, ou a falta de uma sistematização por parte da escola no acompanhamento do planejamento dos docentes, evidencia, uma vez mais, a necessidade de um planejamento estratégico no Eixo 2. Esse planejamento deve buscar o alinhamento das ações entre a equipe gestora e os professores no que se refere ao planejamento curricular. Embora existam momentos de troca e compartilhamento de ideias entre os docentes, essa prática pode ser fortalecida e tornar-se mais frequente e eficaz, conforme requerido, inclusive, pela Reg. 10 em sua resposta ao questionário aplicado.

Conforme pontua Lück (2009, p. 32),

sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Passando para o *Eixo 3 - Letramento: surgimento e definições do termo e o papel e a atuação dos professores*, que teve como objetivo pesquisar como a equipe gestora comprehende o termo e implementa ações com os professores, visando ao desenvolvimento da aprendizagem e do letramento dos estudantes da escola, verificamos que a participante G1 comprehende o termo em um sentido amplo e complexo, conforme adotado nesta pesquisa.

Acredito que o letramento é além do ler e escrever. É estar em contextos sociais que eles reconheçam gêneros textuais, saber para que aquilo serve, para que eles reconheçam, para eles saberem de fato o que é estar em cada lugar. Por exemplo, um teatro, para que eu vou ao teatro, como funciona aquilo. E os usos sociais da língua também, como eu converso em determinados lugares, como eu me porto. Acredito que o letramento vai para além da leitura e da escrita, de uma forma sistematizada (G1).

Já a participante G2 apresentou uma resposta mais sucinta sobre o conceito: “*Bom, pra mim, o letramento é a relação mesmo que o aluno tem com a escrita, né? E esse processo da leitura e da escrita, né? Em poucas palavras*”. Em ambas as respostas, o conceito aparece fortemente atrelado ao letramento escolar, foco desta pesquisa, evidenciando que o termo é familiar à equipe gestora, assim como aos professores que participaram do estudo.

Quando questionadas sobre o que a escola pode fazer para contribuir com a promoção da aprendizagem e do letramento dos estudantes, as respostas indicaram o comprometimento das gestoras com a educação e com o trabalho desenvolvido na escola, demonstrando a diversidade de atividades e recursos utilizados com o objetivo de promover o letramento e a aprendizagem dos estudantes, conforme registrado nas respostas a seguir.

Acho que a escola abre muitas portas. Às vezes, as crianças só têm esse contato com outros espaços ou com outros suportes de leitura aqui dentro, sistematicamente, para conhecer. E eu acho que a gente ter um olhar, que eu sinto muito que a gente tem, inclusive nos anos iniciais, mais atento para as dificuldades daquelas crianças, para aquilo que elas ainda não conhecem ou não sabem, e que a gente é uma porta de entrada mesmo, para mostrar as coisas do mundo (G1).

Eu penso que a escola já faz. Eu penso que tudo que a gente tem feito, que a gente tem planejado, que a gente tem estudado, que a gente está fazendo na escola, já promove esse letramento, né? Porque a gente trabalha sempre se baseando no currículo. A gente sempre trabalha refazendo todas essas rotas, identificando alguma habilidade que o aluno ainda não superou. E nisso a gente vai trabalhando de diversas formas com o aluno. Então, a gente tem livro didático, atividades diferenciadas, as professoras também são muito capacitadas para que isso ocorra. A gente tem aí projetos de leitura, né? Uma biblioteca com materiais diversos, que o aluno também tem contato e pode, né, tá pegando esses livros. Um ambiente, de modo geral, um ambiente de letramento, de aprendizagem (G2).

O trabalho com o currículo, enquanto promotor de equidade educacional, é citado, assim como o trabalho com projetos de leitura, que também se faz presente na fala da G2, da mesma forma que foi referenciado por um grupo significativo de professoras ao responderem o questionário *on-line*.

O olhar da gestão sobre as práticas docentes constitui um fator relevante na promoção da aprendizagem e do letramento dos estudantes, sendo importante o suporte e o estímulo às inovações pedagógicas, conforme pontuam Silva e Terra (2021). As autoras indicam que tanto o professor quanto o gestor são cruciais para a inovação pedagógica, bem como para o sucesso das atividades desenvolvidas pela escola.

Ao considerarem os fatores que mais impactam a aprendizagem, o letramento e o desempenho dos estudantes, as respondentes apontaram o trabalho coletivo dos atores envolvidos no processo escolar (G1) e, por sua vez, a G2 indicou como fator mais relevante, assim como a maioria das docentes, o acompanhamento familiar, conforme evidenciado em suas falas.

Quando você fala de todos os atores, a gente comprehende a família. Acho que esse é o que mais atende. Eu acho que é um trabalho em conjunto. Acho que é a escola, a família, a equipe gestora, acho que todos os agentes envolvidos contribuem (G1).

A questão familiar. Acho que hoje o maior desafio realmente é a questão familiar, o acompanhamento que o aluno não tem. A gente, às vezes, a gente ainda supera muita coisa, né, com aquele aluno que, às vezes, não tem um acompanhamento. Mas eu vejo que esse é o principal fator que, assim, atrapalha esse desenvolvimento. É um acompanhamento familiar, a família tá ali presente na vida escolar do menino, de tá incentivando a leitura, incentivando a escrita, né, todas essas questões mesmo. E também, né, além disso, ainda a gente ainda tem a questão das telas, né, que hoje em dia só... Prejudica. Um fator de interferência negativo. Tem vezes que sim. Na maioria dos casos, sim. Prejudica (G2).

Nessa questão, acerca do que mais impacta a aprendizagem, o letramento e o desempenho dos estudantes, a G2 acrescenta ainda um fator considerado por ela bastante prejudicial: o uso excessivo de telas por crianças. Trata-se de um tema atual e de ampla repercussão, que tem motivado estudos e pesquisas sobre a influência das telas no desenvolvimento infantil, bem como no desempenho escolar dos estudantes.

Passando à análise do *Eixo 4 - Apropriação de resultados*, cujo objetivo foi investigar as práticas avaliativas, assim como a apropriação dos resultados das avaliações externas e internas no contexto escolar pesquisado, as gestoras afirmaram que já existe um trabalho sendo desenvolvido pela escola no sentido da apropriação e do monitoramento desses resultados, com vistas à melhoria da aprendizagem e do desempenho dos estudantes. No entanto, também apontam que é possível avançar e aprimorar esse processo, conforme revelam em suas falas.

Assim, quando questionadas sobre a existência de alguma preparação realizada com os alunos nos momentos que antecedem a aplicação das avaliações, sejam elas internas ou externas, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, então, a gente tem muito hábito, como são crianças ainda, em fase inicial, a gente conversa muito com os meninos, que vai ter uma avaliação, como vai ser essa avaliação, a gente explica. Então, a gente faz esse trabalho mesmo em sala de aula, e às vezes conversando com as famílias também, falando para as famílias que vão ter avaliações que são importantes para o desenvolvimento dos meninos e para os resultados da escola também (G1).

Então, por exemplo, no turno da manhã e da noite, geralmente a gente prepara os alunos sempre com antecedência em relação à semana de avaliação. Então, antes da semana de avaliação, até a mesma interna, a gente prepara o aluno, sim (G2).

Faz uma semana de revisão de conteúdos, a gente marca com antecedência a semana de avaliação, né? E, geralmente, a gente manda, envia até um bilhete para casa divulgando isso. Em relação às avaliações externas, a gente vai nas salas, geralmente, ou, então, a gente faz no refeitório mesmo, entre os meninos de cada modalidade, ensino fundamental ou médio, geralmente a gente também reúne com eles explicando a importância e levando eles mesmo a essa conscientização do quanto é importante eles se dedicarem a essa prova e não fazer de qualquer jeito (G2).

Então, no turno da tarde, os meninos são menores, a gente não aplica essa avaliação, essa semana de avaliação, né? Então, os professores, geralmente, preparam os meninos para essas pequenas avaliações, que são mais diluídas, né, no bimestre. Então, são avaliações mais diluídas e os próprios professores, né, que preparam esses alunos para essas avaliações (G2).

Percebemos que, assim como responderam as professoras, a preparação dos alunos é realizada no sentido de conscientizá-los sobre a importância de realizar a avaliação com seriedade, por meio de momentos de conversa, revisão de conteúdos

e agendamento prévio da atividade, especialmente nos turnos da manhã e da noite. Para a G2, no turno da tarde, por se tratar de alunos menores, essa preparação fica basicamente a cargo da professora regente.

Indo além da preparação para as avaliações e da apresentação dos resultados, ao serem questionadas sobre a existência, na escola, de alguma forma de monitoramento dos resultados das avaliações externas e internas, bem como sobre o acompanhamento de como os professores trabalham esses resultados em sala de aula, as gestoras apresentaram as seguintes respostas:

É assim...A gente sempre conversa com os professores sobre, se eles estão... E a gente tem momentos de semanas, que inclusive vem da superintendência, de voltar nas habilidades que ainda não foram consolidadas. Isso também é uma forma de a gente acompanhar, eu acredito.

E aí, assim, a gente está sempre em diálogo e eu sempre vejo pelas atividades que as meninas estão desenvolvendo com os alunos (G1).

Geralmente, a gente, quando a gente se apropria desses resultados, a gente tenta passar para os professores em relação a esses resultados, né? Não é sempre, não é do jeito que eu gostaria que fosse, mas geralmente, nas reuniões de módulo, a gente passa para os professores esses resultados, para que a gente possa se apropriar daquilo que foi feito e de cada resultado, né, do resultado da turma ou das habilidades que ficaram em defasagem e a gente faz um balanço geral mesmo para a gente começar a traçar um novo caminho aí para as turmas e para os alunos que precisam (G2).

As reuniões de Módulo II são citadas como espaço para o repasse dos resultados e como momento de traçar encaminhamentos e planejar ações a partir desses dados. Pelas falas, há essa orientação e a crença no trabalho da maioria dos professores nesse processo, embora não haja a certeza de que essa ação seja realizada por todos. Na fala da G2, há também o reconhecimento de que o processo de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações pode ser aperfeiçoado.

Acho que por todos, é. Eu acho que, assim, a maioria das professoras faz (G1).

Em relação a essa avaliação que teve esse ano, o CNCA, a gente até consegue ter um acompanhamento, porque é uma prova que vem muito, muitas vezes, né, então a gente acaba tendo mais contato com os resultados daquela, dessa avaliação. Por isso que

desde o ano passado, por exemplo, a gente já vem vendo os resultados, acompanhando os resultados dos meninos, né, no turno da tarde. Então a gente consegue aí ter esse acompanhamento. No turno da manhã, eu penso que ainda a gente precisa melhorar essa parte, porque a gente tem acesso, a gente compartilha, mas a gente ainda não, não conseguiu esse monitoramento mais efetivo entre as avaliações, porque a gente faz muita avaliação. Então, acaba que o excesso de avaliação não permite que a gente monitore as outras (G2).

Para a G2, em alguns casos, o trabalho com os resultados das avaliações é realizado em sala de aula pelos professores. No turno da tarde, esse processo encontra-se mais consolidado, especialmente em relação às avaliações do CNCA, que ocorrem em três ciclos anuais, possibilitando maior tempo e mais momentos de apropriação e monitoramento dos resultados. Assim, apontamos a necessidade de estender essa prática aos demais turnos da escola.

Em alguns casos, sim, a gente tem aqueles professores que pegam esses resultados para esse trabalho, e a gente tem algumas avaliações também, que são trabalhadas com resultado dentro da sala de aula. Agora, em relação às outras, a gente tenta, é, durante, assim, a reunião de módulo, a gente costuma direcionar esses resultados, tipo assim, ah, é o nono ano, tá precisando desse descritor, dessa habilidade, então a gente costuma direcionar, mas não é trabalhado em sala de aula com o aluno o resultado dele, que é uma coisa que eu penso também que podia ter (G2).

Sim, eu penso que sim. No turno da tarde é mais fácil ver isso. Eu acho que todos levam. Todos levam, né? O que eu vejo no turno da tarde, essa questão é mais efetiva ainda (G2).

O trabalho com as avaliações, sejam elas diagnósticas, formativas, somativas, externas ou internas, bem como a utilização dos dados delas provenientes, quando realizados de forma sólida e sistemática, podem auxiliar o professor na elaboração do planejamento, de atividades e de intervenções que contribuam para a aprendizagem e para o melhor desempenho dos estudantes. Nesse sentido, torna-se relevante para a escola desenvolver o processo de apropriação, monitoramento e uso pedagógico dos dados das avaliações.

Sobre esse aspecto, Lück (2009, p. 47) destaca que “o monitoramento e a avaliação juntos permitem conhecer e orientar a efetividade das ações em relação aos resultados alcançados”.

No que se refere ao envolvimento das famílias no acompanhamento do desempenho escolar de seus filhos, as gestoras percebem a necessidade de maior participação familiar, bem como de maior empenho da escola em informar sobre as avaliações externas, uma vez que muitas famílias demonstram desconhecimento acerca do que elas são, do que representam e dos resultados que apresentam.

Então..., eu acho que aqui na escola a gente ainda tem uma boa parte das famílias acompanhando. Mas a gente tem, por exemplo, em alunos mais específicos, em casos mais específicos, que às vezes a gente não consegue o acompanhamento da família. E aí a gente não tem muitas alternativas, né? Além do que a gente consegue fazer aqui na escola. Então, assim, muitas vezes a gente chama a família mais de uma vez. A família às vezes comparece, outras não. E aí, assim, e apesar disso, tem muitas famílias que acompanham, que vêm buscar o boletim, que perguntam como o filho está, como que está sendo. As avaliações externas, acho que por, talvez, uma falta de conhecimento mesmo do que é, de como que acontece, elas não perguntam muito sobre. Assim, pelo menos pra gente equipe, não sei se elas perguntam pras crianças, acredito que sim. Mas pra gente, assim, efetivamente, não pergunta-se muito. Mas há famílias que vêm, perguntam como a criança está. Ou às vezes percebe uma dificuldade e procura a escola pra saber como a criança está. Ou às vezes vê uma nota um pouco abaixo do esperado no boletim e pergunta o que é que pode ter acontecido. Então, assim, vejo um acompanhamento, mas às vezes falta ainda um pouco (G1).

Em relação às avaliações internas, nós temos as reuniões, né, que são feitas geralmente uma vez em cada bimestre, para que a família possa vir à escola buscar esses resultados e conversar com a escola, se necessário. E o que a gente, né, vê é que tem, assim, não são todas, todos que vêm. Em relação às avaliações externas, que são aqueles resultados, né, que geralmente são divulgados, a gente costuma passar também nas reuniões, acho que até agora a gente teve uma reunião maior com todos da escola, onde eu passei alguns resultados e até mesmo em relação à melhoria da participação, eu passei para as famílias em relação a isso. Mas o resultado propriamente, assim, de cada aluno, a gente ainda não consegue passar, não (G2).

Finalizando as análises das entrevistas, apresentamos o *Eixo 5 - Equidade e o papel da escola*, que buscou investigar as ações escolares de promoção e garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.

Na percepção da G1, a escola constitui-se como um espaço significativo para o desenvolvimento das crianças, abrindo portas para o mundo e, em alguns casos, sendo o único local em que a criança tem contato com diversos portadores de texto,

como livros, gibis, desenhos, cartazes, bilhetes, poesias, softwares educativos, entre outros, que possibilitam a aprendizagem e o letramento.

A gestora também destaca o olhar atento e cuidadoso do professor direcionado às dificuldades apresentadas pelos alunos, como um fator que faz diferença no processo de aprendizagem.

Acho que a escola abre muitas portas. Às vezes, as crianças só têm esse contato com outros espaços ou com outros suportes de leitura aqui dentro, sistematicamente, para conhecer. E eu acho que a gente ter um olhar, que eu sinto muito que a gente tem, inclusive nos anos iniciais, mais atento para as dificuldades daquelas crianças, para aquilo que elas ainda não conhecem ou não sabem, e que a gente é uma porta de entrada mesmo, para mostrar as coisas do mundo (G1).

As ações focadas nos resultados das avaliações também são consideradas. Nesse sentido, a G1 aponta as reuniões de Módulo II como momentos destinados ao trabalho de apropriação, de análise dos resultados e de planejamento.

Já para a G2, a escola pesquisada tem promovido diversas ações direcionadas à promoção e à garantia da aprendizagem dos estudantes, por meio do trabalho com o currículo, da utilização do livro didático, de atividades e materiais diferenciados, da capacitação dos docentes, do desenvolvimento de projetos de leitura e da reorganização das rotas pedagógicas quando necessário.

Eu penso que a escola já faz. Eu penso que tudo que a gente tem feito, que a gente tem planejado, que a gente tem estudado, que a gente está fazendo na escola, já promove esse letramento, né? Porque a gente trabalha sempre se baseando no currículo. A gente sempre trabalha refazendo todas essas rotas, identificando alguma habilidade que o aluno ainda não superou. E nisso a gente vai trabalhando de diversas formas com o aluno. Então, a gente tem livro didático, atividades diferenciadas, as professoras também são muito capacitadas para que isso ocorra (G 2).

Para ela, as reuniões de Módulo II também constituem o momento em que são feitos os repasses e a apropriação dos resultados, bem como um balanço geral das turmas para subsidiar o planejamento docente. A gestora afirma, contudo, que esse processo ainda não ocorre da forma como gostaria, embora já esteja em andamento na escola pesquisada. Sua percepção e fala conduzem, assim, à inferência já registrada sobre a possibilidade e a necessidade de aperfeiçoamento

do processo de apropriação e monitoramento dos dados das avaliações no contexto escolar investigado.

Foi possível inferir e registrar, mais uma vez, que a escola pesquisada não tem se mostrado inerte, apresentando iniciativas e ações que buscam desenvolver o letramento, a aprendizagem e, por conseguinte, o desempenho de seus estudantes, conforme evidenciado nas diferentes falas das gestoras apresentadas nesta subseção.

Segundo Burgos (2024), o oferecimento de estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas, especialmente para os alunos mais vulneráveis, constitui-se em equidade educacional, proporcionando maiores chances de sucesso escolar para todos os estudantes.

Encerrando a análise dos dados, na próxima subseção são apresentados os principais achados da pesquisa de campo.

3.3.3 O que evidenciam as análises dos dados

Esta subseção tem por objetivo apresentar um compilado dos principais achados da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

A partir da análise das respostas provenientes dos dois instrumentos aplicados, a entrevista e o questionário, e da triangulação desses dados, registram-se os problemas comuns identificados nos dois grupos de participantes, bem como os fatores específicos relacionados à área de atuação dos sujeitos da pesquisa.

Com base nesses achados, serão propostas ações por meio do Plano de Ação Educacional (PAE), com vistas à melhoria do problema de pesquisa.

A apresentação dos fatores evidenciados é realizada por meio do Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Fatores e problemas identificados pela análise dos dados da pesquisa

Problema comum identificado	Sujeitos/Instrumento	Problema específico identificado
<p>1. Necessidade de planejamento estratégico.</p> <p>2. Necessidade de alinhamento curricular.</p> <p>3. Necessidade de aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações.</p> <p>4. Necessidade de estimular e promover maior acompanhamento familiar.</p>	<p>Professores Regentes de turma (Anos Iniciais)</p> <p>Questionário</p> <p>Equipe Gestora</p> <p>Entrevista</p>	<p>1. Necessidade de ações de formação e capacitação para o letramento, maior troca de experiências, práticas exitosas entre os docentes.</p>
		<p>1. Falta de servidor treinado e qualificado para atuar e colaborar com o diretor nas tarefas da dimensão financeira da escola.</p> <p>2. Uso excessivo de telas pelos estudantes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dentre os fatores comuns evidenciados pela análise dos dados, destacamos a necessidade de planejamento estratégico, compreendido nesta pesquisa como um instrumento eficaz da gestão estratégica, segundo os pressupostos de Machado (2024).

Para a autora, a gestão estratégica configura-se como um processo capaz de desenvolver, gerenciar e revisar estratégias de modo a adequá-las à realidade, integrando todas as áreas da organização escolar e alinhando suas ações em uma

mesma direção. Esse tipo de gestão inclui, como ferramentas, a visão sistêmica, o planejamento estratégico e o pensamento estratégico.

A partir do planejamento estratégico, enquanto ferramenta a serviço da gestão estratégica e pedagógica da escola, que seja flexível, porém sistemático, inferimos que outros fatores podem ser contemplados pela gestão pedagógica, tais como o alinhamento curricular, assegurando que o currículo e as estratégias propostas alcancem todos os profissionais, bem como o aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações, entendidos como ferramentas indispensáveis ao trabalho dos atores envolvidos no processo escolar.

É possível, ainda, considerar, a partir do planejamento estratégico, o envolvimento mais eficaz das famílias no acompanhamento escolar de seus filhos, assim como a promoção de capacitação docente voltada ao letramento, além da atualização e desenvolvimento de projetos escolares.

A análise dos dados indica uma confluência de percepções entre os participantes da pesquisa sobre os temas investigados por meio da aplicação dos dois instrumentos. As percepções e os fatores que interferem na gestão escolar, na gestão pedagógica, no letramento e na aprendizagem dos estudantes, bem como na apropriação e no monitoramento dos resultados das avaliações internas e externas, foram evidenciados de forma convergente nos dois instrumentos aplicados aos diferentes grupos de participantes. Do mesmo modo, foram identificados fatores específicos apontados em função das atribuições exercidas pelos sujeitos na escola, os quais são considerados nas propostas do Plano de Ação Educacional (PAE).

Desse modo, inferimos que a equipe escolar atua com seriedade e compromisso na promoção de um ensino de qualidade e equânime para seus estudantes, embora se façam necessários ajustes e a implementação de ações que auxiliem no alcance desse objetivo.

Essas ações são desenvolvidas e detalhadas no quarto capítulo, a partir das propostas apresentadas no Plano de Ação Educacional (PAE).

4 PROPOSTAS PARA APRIMORAR AS PRÁTICAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA E O LETRAMENTO: O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Este quarto capítulo, que apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), configura-se como o capítulo propositivo da estrutura da dissertação do PPGP, propondo que o pesquisador/mestrando realize o seguinte percurso reflexivo: prática-teoria-prática. Assim, parte-se de um problema relacionado ao contexto de trabalho que justifica a pesquisa, busca-se suporte teórico-científico para sua compreensão e análise e, por fim, propõem-se ações de intervenção com vistas à sua superação.

Enfatizamos que o presente estudo de caso teve como objetivo analisar os fatores ligados à gestão pedagógica que interferem no processo de letramento e de aprendizagem em Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada, bem como propor ações gestoras e práticas pedagógicas voltadas aos fatores internos que contribuam para a melhoria desses processos.

Desse modo, com base nos resultados da análise qualitativa dos instrumentos de pesquisa selecionados e aplicados, foi elaborado o Plano de Ação Educacional, sugerindo ações de intervenção no contexto pesquisado, com vistas à superação das dificuldades e dos fatores evidenciados.

Faz-se importante destacar que a escola estadual pesquisada já possui iniciativas e ações voltadas à melhoria dos resultados escolares, conforme descrito ao longo da dissertação. Dentre elas, podem ser relembradas a intervenção pedagógica paralela e bimestral, o reforço escolar, desenvolvido até o ano de 2023, a realização de reuniões de Módulo II com professores, a promoção de reuniões coletivas e individuais com pais e o cantinho de leitura ao ar livre, todas apresentadas no capítulo 2.

Contudo, mesmo diante das iniciativas já em curso na escola, as evidências apontadas pela pesquisa demonstram dificuldades e entraves no processo de letramento e aprendizagem de um percentual significativo de estudantes ao final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a análise dos dados revela fatores que interferem nesses processos, o que aponta para a necessidade de formulação das ações de intervenção propostas neste capítulo ou, em alguns casos, para o

aprimoramento de iniciativas já existentes na escola, com o propósito de torná-las mais eficientes e eficazes.

Pensar as ações para o PAE não se configurou como tarefa simples, uma vez que envolve a proposição de práticas gestoras e pedagógicas direcionadas a diferentes sujeitos, que podem demonstrar resistência ou descrédito frente às possibilidades de mudança, além de exigir trabalho colaborativo e ação conjunta.

Por esse motivo, as ações que se seguem foram cuidadosamente elaboradas e são direcionadas, especialmente, à equipe gestora, uma vez que o propósito central desta pesquisa é a identificação e a análise de fatores internos ligados à gestão pedagógica, sobre os quais há possibilidade concreta de intervenção visando à melhoria dos resultados educacionais.

Todavia, a partir da atuação da equipe gestora, aqui compreendida como direção, vice-direção e especialistas, será necessário envolver os demais atores do processo educativo, incluindo os professores regentes de turma, professores eventuais, professor responsável pelo uso da biblioteca e, de forma indireta, pais e alunos, nas ações propostas pelo PAE.

Dessa forma, a proposição das ações busca alcançar os objetivos formulados, tendo como fio condutor para a elaboração das propostas do Plano de Ação Educacional o planejamento estratégico.

O planejamento estratégico, segundo Machado (2024), pode constituir-se em um valioso instrumento da gestão escolar, uma vez que possibilita à escola planejar sistematicamente ações em todas as suas dimensões, bem como monitorá-las, corrigindo possíveis descompassos e tornando a gestão mais dinâmica e eficaz na implementação das mudanças necessárias.

Para a autora, “o planejamento deve, então, ser visto como a ferramenta metodológica que oferece o apoio para a definição de objetivos e estratégias da organização e seu desdobramento em metas e planos de ação” (Machado, 2024, p. 14).

Visando à formulação de propostas práticas e exequíveis, utilizamos a metodologia 5W2H, que, segundo Franklin e Niss (2013), estrutura-se a partir de sete perguntas: *What* (o quê?), *Why* (por quê?), *Where* (onde?), *When* (quando?), *Who* (quem?), *How* (como?) e *How much* (quanto?). Essas questões possibilitam o planejamento de ações com foco na melhoria dos resultados.

Assim, para cada desafio identificado, é proposta uma ação factível, considerando-se as possibilidades concretas de realização no contexto escolar.

4.1 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO COMO FIO CONDUTOR

Nesta seção, serão apresentadas as propostas de ação do Plano de Ação Educacional (PAE), tendo o planejamento estratégico como fio condutor. Trata-se de uma proposta de ação inicial, que se fará presente e necessária nas demais ações, conforme será explicitado ao longo desta seção.

Machado (2024, p. 28) nos conduz à reflexão de que,

dada a complexidade do sistema educacional e da gestão de escolas, o planejamento torna-se um meio necessário às unidades escolares. Um planejamento realizado de forma participativa e com base no diagnóstico claro da situação da escola permite à equipe gestora definir metas mais compatíveis com a realidade, pensar em melhoria contínua do desempenho escolar, estabelecer estratégias de apropriação dos resultados, delinear planos de ação compatíveis com as diretrizes definidas e, acima de tudo, atribuir responsabilidades aos atores da escola.

Desse modo, a partir do planejamento estratégico, foram pensadas as ações apresentadas a seguir, as quais objetivam a melhoria substantiva do problema de pesquisa identificado.

O primeiro fator evidenciado pela análise dos dados da pesquisa relaciona-se à necessidade de um planejamento estratégico no contexto investigado e será abordado conforme descrito no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Ação 1: Planejamento estratégico

What (O quê?)	Planejamento estratégico
Why (Por quê?)	Pela necessidade de planejar e alinhar estratégias e ações pedagógicas nas diversas dimensões da gestão escolar no contexto pesquisado.
Where (Onde?)	Na escola, utilizando espaços como a sala da equipe gestora, sala de aula, sala de professores e/ou laboratório de informática.
When (Quando?)	Durante todo o ano letivo, de maneira periódica e sistemática.
Who (Quem?)	Iniciando pela própria equipe gestora e se estendendo aos outros profissionais.
How (Como?)	Com a realização, mensalmente, de reuniões administrativas e pedagógicas de alinhamento e planejamento entre a equipe gestora, assim como nas reuniões de Módulo II, mensalmente, com os professores
How Much (Quanto?)	Custos reduzidos, envolvendo recursos materiais: material de escritório (papel, impressões), recursos digitais: slides, textos baixados. Recursos humanos: equipe gestora, professores. Poderão ser utilizados recursos da escola como PDDE, Caixa Escolar, ou programas estaduais/federais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir de um planejamento estratégico, iniciado pela equipe gestora, mas envolvendo todos os atores escolares, será possível pensar em estratégias e ações necessárias e factíveis ao contexto escolar pesquisado, visando à melhoria da gestão, dos processos escolares, das práticas pedagógicas, da aprendizagem, do currículo, do letramento e do desempenho escolar dos estudantes.

Ou seja, o planejamento estratégico é aqui colocado como a ferramenta central e norteadora do trabalho escolar, por meio da qual também é possível desenvolver estratégias voltadas aos demais fatores evidenciados na análise dos dados.

Um primeiro passo nessa direção é a proposição da realização de reuniões mensais da equipe gestora da escola, envolvendo as equipes de todos os turnos,

com o objetivo de alinhar as demandas recebidas das diversas instâncias e planejar ações e estratégias, evitando atropelos ou ações realizadas sem prévio planejamento, bem como a recorrência da chamada “síndrome do apagar incêndio” (Machado, 2024).

Em um primeiro momento dessas reuniões, propomos o estudo do tema gestão estratégica e planejamento estratégico, tendo como referenciais teóricos Machado (2024) e Lück (2009). Dessa forma, será realizada uma formação em serviço da própria equipe gestora, voltada ao entendimento dos conceitos e pressupostos de gestão defendidos nesta pesquisa.

Consideramos que dessa ação poderá resultar a elaboração de um plano de ação anual da gestão, que, ao ser formulado e revisado ao longo do ano letivo, possibilitará não apenas o atendimento mais tempestivo das diversas demandas que chegam ao contexto escolar, mas também maior clareza e consistência nas escolhas estratégicas. Ademais, favorecerá uma articulação e um funcionamento mais equilibrado das diferentes dimensões da escola, financeira, de pessoal e administrativa, com maior ênfase na dimensão pedagógica, além de contribuir para equipes mais alinhadas e capacitadas.

Essa formação deverá ser estendida à equipe docente, tendo as reuniões de Módulo II do primeiro bimestre como espaço e tempo reservados para tal finalidade. Para esses encontros, sugerimos, inicialmente, o estudo dos mesmos temas abordados com a equipe gestora (gestão estratégica e planejamento estratégico), possibilitando aos docentes uma compreensão mais ampla do processo de gestão escolar e do planejamento estratégico, favorecendo o entendimento das ações gestoras, bem como maior engajamento e pactuação em relação às ações e metas a serem elaboradas.

Envolver todos os atores no processo educativo é crucial, abrindo espaço para a escuta ativa, a delegação de tarefas, o planejamento participativo e democrático e a promoção da equidade, compreendendo-se que os professores são *stakeholders*¹¹ fundamentais para o envolvimento dos alunos e, consequentemente, das famílias.

¹¹ “*Stakeholder* é um termo em inglês que significa ‘parte interessada’ e se refere a qualquer indivíduo, grupo ou organização que é afetado pelas ações de um projeto, negócio ou empresa, ou que pode influenciar seus resultados. Exemplos comuns incluem funcionários, professores”.

É fundamental que todos os atores escolares tenham clareza de seus papéis e assumam suas tarefas com compromisso profissional e responsabilidade. O diretor, enquanto liderança democrática e pedagógica, é decisivo no estímulo à participação dos demais segmentos escolares, sem que isso implique a perda de seu papel de autoridade; ao contrário, quanto mais estimula a participação dos outros atores, mais sua autoridade se fortalece.

O planejamento estratégico possibilitará, assim, o estabelecimento de estratégias e ações voltadas ao segundo fator evidenciado nas análises dos dados, qual seja, a necessidade de alinhamento curricular, conforme descrito no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Ação 2: Alinhamento curricular

(continua)

What (O quê?)	Alinhamento curricular.
Why (Por quê?)	Os professores têm trabalhado um percentual diferente do currículo e não há certeza ou entrega de documento que comprove o trabalho docente em torno do currículo escolar estabelecido. Há também a necessidade de fortalecer a troca de experiências e o planejamento coletivo entre os docentes da mesma etapa.
Where (Onde?)	Nos espaços destinados (salas de aula, refeitório enquanto auditório).
When (Quando?)	Ao longo do ano letivo, durante as reuniões de Módulo II coletiva e Módulo II individual, com um trabalho de apropriação do currículo como um todo nos dias escolares iniciais e revisão sistemática ao longo dos bimestres.
Who (Quem?)	Equipe gestora, em especial a EEB e os docentes.

Disponível

em:

https://www.google.com/search?q=stakeholders+significado&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgBEEUYOxjCAzIJCAAQRg7GMIDMgkIARBFGDsYwgMyCQgCEEUYOxjCAzIJCAMQRRg7GMIDMgkIBBBFGDsYwgMyCQgFEEUYOxjCAzIJCAYQRRg7GMIDMgkIBxBFGDsYwgPSAQkxMjg3ajBqMTWoAgiwAgHxBaV-wJuKpG6G&sourceid=chrome&ie=UTF-8&safe=active&ssui=on. Acesso em: 12 set. 2025.

(conclusão)

How (Como?)	<p>Apropriação e estudo dos documentos norteadores: BNCC, CRMG e PPP.</p> <p>Conversas, planejamento e trocas mensais entre os professores que atuam nas turmas de mesmo ano escolar durante as reuniões de Módulo II coletivas.</p> <p>Criação/estabelecimento de documento bimestral (Matriz curricular: com os descritores, habilidades, conteúdos prioritários, práticas pedagógicas e avaliativas por etapa escolar) com a utilização do <i>drive</i> do e-mail pedagógico para inserções, registros, armazenamento e compartilhamento do planejamento entre os professores e equipe gestora.</p>
How Much (Quanto?)	<p>Baixo custo: uso de recursos próprios da escola (impressões, materiais de escritório) slides, datashow e recursos humanos: equipe gestora, professores.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A necessidade de alinhar o currículo trabalhado na escola mostrou-se um fator importante, pois, conforme constatado nas respostas dos participantes, há variação no percentual do currículo efetivamente trabalhado pelos docentes. Verificamos, ainda, a necessidade de sistematizar esse processo, por meio de um documento que forneça direção e orientação para o trabalho docente.

Sugerimos, como ação, a utilização dos tempos e espaços das reuniões de Módulo II, tanto coletivas quanto individuais, para a realização e o fortalecimento do alinhamento curricular entre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Durante os primeiros dias escolares, propomos o estudo da BNCC (Brasil, 2017) e do CRMG (Minas Gerais, 2019), além do PPP (Escola Estadual, 2022) e dos projetos escolares, com a verificação de alterações, inovações e continuidades nesses documentos. Nesse momento, esperamos que o professor se aproprie, com compromisso e propriedade, dos documentos norteadores para iniciar seu planejamento e prática pedagógica.

Ao longo do ano letivo, será necessário revisar e refazer rotas, tendo como base os resultados escolares. Nesse sentido, as reuniões pedagógicas entre a

equipe escolar e os professores, o planejamento coletivo e as trocas regulares de experiências e práticas exitosas entre os pares proporcionarão esse replanejamento.

Para essa ação e visando a maior alinhamento, sistematização e registro do planejamento, propomos a utilização do *drive* do e-mail pedagógico já em funcionamento na escola, conforme descrito no capítulo 2, criando-se uma pasta específica por ano de escolaridade destinada ao planejamento curricular. Nessa pasta, sugerimos a inserção, pela equipe gestora, de um documento curricular bimestral, no qual os professores, após planejamento coletivo, possam registrar conteúdos, objetivos, práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e estratégias avaliativas, armazenando e compartilhando o planejamento de forma prática e eficaz entre docentes e equipe gestora.

É importante salientar que o planejamento curricular deve ser orientado por evidências, considerando os dados da escola, seu contexto físico e social, bem como os resultados de avaliações externas e internas. Para viabilizar essa gestão curricular, a equipe gestora e os professores devem ter claros alguns elementos fundamentais: planejamento baseado em evidências, trabalho colaborativo (lembrando que colaboração não significa homogeneidade de pensamento), caráter consensuado e centralidade no estudante.

Segundo Young (2017), o currículo é o meio pelo qual a escola cumpre seu papel social, que é a formação integral de crianças e jovens, oferecendo educação como atividade ao mesmo tempo prática e especializada, ampliando oportunidades de aprendizagem.

Desse modo, segundo Almeida (2018, p. 3), “é a garantia das aprendizagens curriculares que legitimam a escola como instituição educativa”. Para a autora, faz-se fundamental na escola a gestão curricular, que é o ato de gerir o currículo decidindo o que ensinar, por que, como, quando, com que organização, com que resultados, pensando sempre na garantia e melhoria das aprendizagens dos alunos.

A gestão do currículo precisa envolver o trabalho colaborativo e com tomada de decisões democráticas da equipe gestora e dos professores, pois a concretização do currículo propriamente dito acontece na escola, dentro da sala de aula, na relação do professor com seus alunos. Os professores têm, desse modo, papel estratégico na gestão do currículo, pois efetivam na sala de aula, o que está disposto nas normas e diretrizes legais.

O desenvolvimento dessa ação tem o potencial de proporcionar coerência pedagógica e alinhamento curricular, tão necessários à prática docente e ao sucesso da aprendizagem dos alunos, pois articulará um currículo pensado coletivamente, validado, revisado e atualizado periodicamente, com materiais pedagógicos coerentes e pressupostos legais.

A seguir, passaremos para o terceiro fator evidenciado, a necessidade de aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações, conforme descrito no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Ação 3: Aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações

(continua)

What (O quê?)	Aperfeiçoar e fortalecer os processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações externas e internas com foco inicial em Língua Portuguesa e no letramento.
Why (Por quê?)	Para acompanhar de forma sistemática o desempenho dos alunos, identificar dificuldades de aprendizagem e subsidiar o planejamento e o replanejamento pedagógico da equipe docente. E porque a apropriação e o monitoramento dos dados das avaliações e seu uso pedagógico contribuem para um planejamento e práticas docentes mais eficazes e assertivas, melhorando o letramento, a aprendizagem e o desempenho dos estudantes.
Where (Onde?)	Na escola (sala de aula, sala da gestão, refeitório/auditório).
When (Quando?)	No decorrer do ano letivo, de forma contínua, planejada, periódica e sistemática, com reuniões coletivas bimestrais e encontros individuais entre EEB e professor (Módulo II individual) para análise de resultados e ajustes nas estratégias pedagógicas.
Who (Quem?)	Professores, equipe gestora, profissionais convidados.
How (Como?)	Realizando reuniões pedagógicas coletivas bimestralmente para estudo e análise dos resultados das avaliações. Ouvindo especialistas ou profissionais convidados e parceiros que

(conclusão)

How (Como?)	estudam sobre o tema. Propondo atividades pedagógicas para os alunos e a elaboração de planos de intervenção e reforço a partir dos dados evidenciados. Compartilhando ideias e monitorando resultados com a EEB durante os encontros de Módulo II individuais. Compartilhando os resultados com a comunidade escolar e famílias. E por fim, revisando o planejamento conforme as evidências coletadas.
How Much (Quanto?)	Baixo custo — uso de recursos da escola (papel, impressão, planilhas digitais, murais) e do tempo de reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar. Recursos humanos: equipe gestora, professores, parceiros da própria SRE, universidades, faculdades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As avaliações, necessárias durante todo o processo de ensino-aprendizagem, não devem ser vistas como um fim em si mesmas, mas como ponto de partida de um processo comprometido com a aprendizagem, o desenvolvimento e o avanço dos estudantes. São também uma etapa essencial do processo escolar, cujo potencial se amplia quando combinadas com outros dados produzidos pela escola, como relatórios descritivos, formulários internos e observações.

Dessa forma, os professores precisam, conforme já mencionado, compreender que apenas cumprir o currículo pode não ser suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes. É necessário monitorar as aprendizagens, avaliar, rever o currículo e replanejar, se necessário. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser vista como um instrumento de gestão do currículo.

Barbosa *et al.* (2023, p. 30) reflete que,

o trabalho de analisar, com base nos resultados das avaliações em larga escala, como essa progressão vem ocorrendo, do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, pode contribuir para orientar escolhas pedagógicas mais ajustadas às suas reais necessidades.

Para as autoras, é perceptível a relação intrínseca entre currículo, avaliação e planejamento, na medida em que compreendemos que o currículo é o ponto de partida da avaliação, mas serve também ao seu monitoramento. Os resultados da

avaliação, por sua vez, servem para repensar o currículo e sua progressão, orientando o planejamento escolar.

Devemos compreender que as avaliações em larga escala fornecem resultados que, quando bem analisados, apropriados e monitorados pela escola, podem contribuir para diversos processos educativos, entre eles, a construção de um currículo adequado, o planejamento de ensino e a implementação de práticas docentes mais assertivas.

Dessa maneira, é importante que a escola pesquisada avance um passo a mais na apropriação e no monitoramento dos dados das avaliações. Por meio de seus resultados, o professor e a equipe gestora devem acompanhar de forma mais individualizada e direcionada o progresso e as dificuldades dos estudantes, mapeando entraves, avanços e ajustando as estratégias de ensino.

Dentro dessa ação, que objetiva aperfeiçoar e fortalecer os processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações externas e internas, com foco inicial em Língua Portuguesa e no letramento no contexto escolar pesquisado, propomos que, ao longo do ano letivo, de forma contínua, planejada, periódica e sistemática, sejam realizadas reuniões pedagógicas bimestrais para estudo e a análise de resultados de Língua Portuguesa.

Esses resultados podem ser apresentados pela própria equipe gestora, com estudo das avaliações externas estaduais, como o Proeb e Proalfa em Minas Gerais, e nacionais, como o Saeb, utilizando-se as plataformas que divulgam resultados de avaliações externas, a do Simave e do Inep, bem como produzindo planilhas com os resultados das avaliações internas.

O foco da análise deve estar nas habilidades avaliadas, na sua disposição no currículo escolar e, principalmente, naquelas em que os estudantes apresentaram maior dificuldade, resultando em menor percentual de acertos.

Consideramos também proveitoso que a equipe ouça e reflita, com as especialistas, profissionais convidados ou parceiros que estudam o tema, sobre orientações e estratégias para que a escola e seus profissionais possam apropriar-se e monitorar adequadamente os dados produzidos pelas avaliações.

As avaliações externas, como as do Simave, e internas, que trazem resultados de proficiência individuais, possibilitam aferir o desempenho e o posicionamento de cada estudante nos testes, apontando habilidades que devem ser foco de atenção do trabalho docente.

Dessa forma, os momentos de Módulo II individuais, previstos pela legislação mineira, devem ser aproveitados para que a EEB e o professor regente reflitam e analisem, de forma individualizada, os resultados do desenvolvimento de cada aluno, avaliando progressos e dificuldades e definindo estratégias específicas e direcionadas.

A partir dessa análise e apropriação, serão elaboradas atividades pedagógicas para os alunos, bem como planos de intervenção e reforço com base nos dados evidenciados.

É fundamental, ainda, estender o compartilhamento dos resultados com a comunidade escolar e as famílias, entendendo que divulgar os dados de maneira eficaz vai além da simples apresentação anual ou esporádica. É necessário sensibilizar e tornar os dados mais comprehensíveis para as famílias, utilizando recursos audiovisuais e linguagem clara, promovendo maior engajamento com o processo escolar dos estudantes.

O desenvolvimento dessa ação poderá impulsionar maior mobilização e capacitação docente para o uso pedagógico dos dados, baseados em evidências, nos planejamentos e replanejamentos, contribuindo para intervenções pedagógicas mais assertivas e eficazes.

A seguir, passamos à quarta ação do PAE, que visa estimular e promover maior acompanhamento familiar, conforme proposto no Quadro 9.

Quadro 9 - Ação 4: Estimular e promover maior acompanhamento familiar

(continua)

What (O quê?)	Estímulo e promoção de maior acompanhamento familiar na vida escolar dos estudantes.
Why (Por quê?)	Porque a parceria escola e família fortalece o vínculo entre esses dois atores e promove maior engajamento e acompanhamento dos processos educativos e desenvolvimento escolar.
Where (Onde?)	Nos espaços escolares: salas de aula, secretaria, refeitório (utilizado como auditório), quadra, pátio.
When (Quando?)	Durante o ano letivo, com programação estrategicamente planejada e com ações concentradas nos períodos de fechamento bimestral.

(conclusão)

Who (Quem?)	Equipe gestora, professores, estudantes, família, instituições parceiras.
How (Como?)	<p>Promoção de reuniões de pais em turnos alternados a cada bimestre. Oferecimento de palestras, encontros coletivos, oficinas e rodas de conversa para exposição e debate de temas de interesse das famílias e necessários ao trabalho escolar.</p> <p>Promoção de reuniões individuais quando necessário.</p> <p>Inclusão no calendário letivo atividades pedagógicas e festivas como o dia da família na escola, feiras culturais, de ciências, com apresentações, leitura compartilhada e exposição de trabalhos dos alunos.</p> <p>Fortalecimento do canal de comunicação com mural informativo, bilhetes, uso de redes sociais: criação de listas de transmissão via <i>WhatsApp</i> e <i>Instagram</i> da escola.</p> <p>Envio de informativos e boletins com dicas de leitura e acompanhamento escolar (impressos e pelo <i>WhatsApp</i> institucional).</p>
How Much (Quanto?)	Baixo custo: recursos materiais: de papelaria e impressão de bilhetes, informativos; uso de recursos próprios da escola, uso do celular da instituição. Recurso financeiro: apoio do caixa escolar para pequenas despesas, com estimativa de gasto de R\$ 200,00 por evento. Recursos humanos: equipe gestora, professores, profissionais de instituições parceiras.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A maior participação e engajamento das famílias na vida escolar de seus filhos, assim como o fortalecimento do vínculo entre a escola e a família, além de necessários, têm potencial de promover o sucesso escolar dos estudantes.

Esse é um fator que, como vimos, apareceu com destaque nas respostas aos dois instrumentos aplicados na pesquisa de campo, e que merece atenção e ações estratégicas por parte da escola no contexto pesquisado. Entendendo-o como desafio a ser trabalhado, propomos ações que fortaleçam esse vínculo, por meio da promoção de reuniões de pais realizadas em turnos alternados a cada bimestre.

No início do ano letivo, será realizada uma reunião mais geral e extensa, informando às famílias sobre regras e combinados da escola para o desenvolvimento do trabalho ao longo do ano, sugerindo-se que ocorra no turno noturno. As reuniões coletivas bimestrais seguintes, envolvendo a equipe gestora, professores e famílias, deverão ocorrer em turnos alternados (1º bimestre: tarde; 2º bimestre: noite; 3º bimestre: tarde; 4º bimestre: noite), possibilitando a presença de um número maior de famílias, que por motivos pessoais ou de trabalho, não poderiam comparecer nos horários anteriormente propostos.

Quanto ao desenvolvimento das reuniões no início da noite e à presença dos professores, a escola pode utilizar parte do Módulo II, aproveitando a presença exigida dos docentes nesse momento, além de manter a continuidade das reuniões individuais no turno de estudo do aluno ou trabalho do professor, quando necessário.

Para promover maior engajamento familiar e educabilidade (López, 2004), recomendamos oferecer palestras, encontros coletivos, oficinas e rodas de conversa, abordando temas de interesse das famílias e questões relevantes ao trabalho escolar. Sugerimos que, no início do ano letivo, a escola realize uma sondagem com as famílias, por meio de bilhete em formato de pesquisa, para identificar temas de interesse, bem como ofereça palestras sobre acompanhamento dos filhos, papel da família na formação de leitores e direitos e deveres das famílias e das crianças.

Para viabilizar essas ações, a escola deverá mobilizar e articular parceiros de diversas áreas, como saúde, psicologia, psicopedagogia, assistência social, direito (CRAS¹² e CREAS¹³), conselho tutelar, Unidade Básica de Saúde (UBS) e segurança pública (polícia militar, guarda municipal), que contribuirão com orientações significativas às famílias.

Sugerimos também a inclusão, no calendário letivo, de atividades pedagógicas e festivas, como o Dia da Família na Escola, com apresentações, leituras compartilhadas e exposições de trabalhos dos alunos, feiras culturais e de ciências, e festas juninas, proporcionando momentos de interação e estreitamento de vínculos entre famílias e comunidade escolar.

¹² Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

¹³ Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Para melhorar e tornar mais eficiente a comunicação com as famílias, recomendamos fortalecer o canal de comunicação através de um mural informativo no pátio da escola, colando bilhetes, comunicados e boletins com dicas de leitura e acompanhamento escolar, além de manter o envio de informações pelos cadernos ou bilhetes dos alunos. Deve-se também utilizar as redes sociais vigentes e amplamente utilizadas pela comunidade escolar, como *Instagram* e *WhatsApp*, de forma planejada, focando na comunicação pedagógica e administrativa, com informações rápidas e precisas.

O aparelho celular já adquirido pela escola será utilizado pelos profissionais designados, permitindo criar listas de transmissão por turno escolar ou ano de escolaridade, para envio de comunicados, bilhetes, informativos, convites e agendamentos de reuniões, além de possibilitar contato individual da escola com a família e vice-versa. Na primeira reunião presencial do ano, será orientado que a família salve o contato da escola, podendo-se disponibilizar um QR Code para facilitar o processo. É importante esclarecer que esse canal será usado exclusivamente para comunicação geral, sem substituir a presença da família nos momentos em que for convocada ou em situações específicas ou delicadas.

Será designado um servidor da secretaria ou da equipe gestora de cada turno para verificar diariamente as mensagens privadas, repassando as situações à equipe gestora e enviando os comunicados gerais por lista de transmissão.

A articulação dessas ações, com vistas a estimular e promover maior acompanhamento familiar, fortalece o vínculo e a parceria entre escola, famílias e instituições parceiras, além de contribuir para o sucesso escolar dos estudantes.

A seguir, abordamos a ação 5, referente à necessidade de formação e capacitação dos docentes para o letramento, bem como à troca de experiências e práticas exitosas, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10 - Ação 5: Ações de formação e capacitação para o letramento

(continua)

What (O quê?)	Desenvolver ações de formação e capacitação continuada voltadas para o letramento, promovendo também maior troca de experiências e o compartilhamento de práticas exitosas entre os docentes dos Anos Iniciais.
--------------------------	---

(continuação)

Why (Por quê?)	Para fortalecer o conhecimento teórico e metodológico dos professores, aprimorando suas práticas pedagógicas e promovendo o letramento dos alunos de forma mais significativa e alinhada ao currículo.
Where (Onde?)	Na própria escola (biblioteca escolar, sala de aula, refeitório).
When (Quando?)	Ao longo do ano letivo, durante as reuniões pedagógicas de Módulo II, com encontros bimestrais e momentos formativos.
Who (Quem?)	Equipe gestora, com protagonismo da EEB, professores dos Anos Iniciais e quando possível, em parceria com a SRE, universidades e especialistas convidados.
How (Como?)	<p>Inicialmente, realizar uma sondagem e fazer um diagnóstico das necessidades formativas dos professores, em especial sobre letramento e outros temas sugeridos e elencados por eles.</p> <p>Elaborar um plano anual de formação continuada com temas relacionados ao letramento e aos demais apontados pelos docentes;</p> <p>Incentivar e organizar grupos e momentos de estudo com os próprios professores, sobre letramento e aprendizagem, tendo como referencial teórico autores como Magda Soares, Ângela Kleiman e outros.</p> <p>Promover palestras com profissionais convidados sobre tema do letramento e os demais apontados pelos professores. Em especial, com o articulador regional ou municipal do Programa CNCA, que pode contribuir significativamente com a formação de professores dos Anos Iniciais nesse momento.</p> <p>Realizar rodas de conversa e apresentações bimestrais durante as reuniões de Módulo II para socialização de experiências e práticas exitosas, proporcionando protagonismo aos mesmos.</p> <p>Registrar de forma sistematizada as práticas bem-sucedidas relatadas no ano, através de um portfólio pedagógico criado para esse fim.</p>

(conclusão)

How Much (Quanto?)	Baixo custo: recursos materiais próprios da escola (materiais de papelaria), recursos digitais como notebook, datashow e recursos humanos: equipe gestora, professores, parceiros e articulares regionais e municipais de programas, como o CNCA, além dos parceiros das universidades e outras instituições.
-------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A escola tem o papel de promover a formação continuada de seus professores, além da formação ampla e integral das gerações de crianças e jovens. Assim, para o fator evidenciado pelo grupo de professores, a saber, necessidade de ações voltadas para a capacitação para o letramento e a maior troca de experiências e práticas exitosas entre os docentes, são propostas as ações descritas no Quadro 10.

Sugerimos que o registro das práticas bem-sucedidas relatadas ao longo do ano seja feito por meio de um portfólio pedagógico, criado para esse fim. Isso permitirá, além do registro sistematizado, que nos anos seguintes os professores tenham acesso a essas experiências e possam utilizá-las em sala de aula.

O portfólio pode ser inicialmente criado no *drive* do e-mail pedagógico, em pasta específica, sendo alimentado ao longo do ano letivo com os registros das práticas exitosas e relatos feitos pelas próprias professoras. Ao final do ano, sugerimos a impressão e a encadernação do portfólio, possibilitando que a escola tenha um produto intitulado “Livro de Práticas e Experiências Exitosas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 2026”, que poderá ser atualizado nos anos seguintes, promovendo registros sistematizados e compartilhamento das boas práticas da escola.

Todas essas ações serão desenvolvidas na própria escola, durante as reuniões pedagógicas de Módulo II, e, quando possível, em parceria com a SRE, universidades ou instituições formadoras e parceiras, ao longo do ano letivo, com encontros bimestrais e momentos formativos, envolvendo a equipe gestora, com protagonismo da EEB, juntamente com os professores dos Anos Iniciais.

Essa articulação em torno da capacitação e formação continuada dos docentes resultará em professores mais preparados para o desenvolvimento do

letramento no contexto escolar pesquisado, contribuindo para a melhoria do ensino, da aprendizagem e do desempenho dos estudantes, especialmente em letramento.

Como pode ser verificado pelos registros das ações, as reuniões de Módulo II são os momentos principais elencados para diversas propostas do PAE: desde o planejamento estratégico inicial, o alinhamento curricular, o aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações, até a formação e a capacitação dos docentes para o letramento e a troca de experiências e práticas exitosas.

Por isso, torna-se fundamental que esse momento seja planejado estrategicamente, propondo um revezamento dos fatores e ações elencados ao longo do PAE, de modo a garantir que todos sejam abordados e trabalhados adequadamente. Propomos que a maioria dessas ações ocorra de forma bimestral, considerando que o Módulo II acontece mensalmente. Assim, é possível, por exemplo, alternar a promoção de palestras com convidados externos em um mês e o relato de práticas exitosas em outro, permitindo uma abordagem consciente e estratégica das propostas e viabilizando seu desenvolvimento.

O próximo fator evidenciado na pesquisa diz respeito à falta de um servidor treinado e qualificado para atuar e colaborar com o diretor nas tarefas da dimensão financeira da gestão escolar, que é abordado nesta pesquisa, conforme descrito no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 - Ação 6: Treinamento e qualificação de servidor para atuar e colaborar com o diretor nas tarefas da dimensão financeira da escola

(continua)

What (O quê?)	Continuidade de treinamento pelo diretor de um servidor (ATB) para colaborar e atuar nas tarefas da dimensão financeira da escola. Articulação e solicitação da direção da escola com a SRE de treinamento regular para o ATB financeiro.
Why (Por quê?)	Porque esta dimensão tem ocupado demasiado tempo do gestor escolar em detrimento da gestão pedagógica.
Where (Onde?)	Na SRE local e na escola.

(conclusão)

When (Quando?)	Ao longo do ano letivo.
Who (Quem?)	Equipe Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI), SRE, diretor escolar, ATB financeiro.
How (Como?)	<p>Através de formações sistemáticas e regulares da SRE, com a DAFI, treinamentos de servidores e produção de cartilha específica, padronizada e atualizada regularmente.</p> <p>Mobilização e articulação, com os demais diretores escolares da superintendência, de ações de formação e treinamentos regulares para o diretor e o servidor ATB, assim como solicitação de uma remuneração compatível com a função.</p> <p>Continuar na escola o processo de treinamento e qualificação do ATB</p>
How Much (Quanto?)	Baixo custo: uso de recursos materiais próprios da escola e SRE (materiais de papelaria), recursos digitais como notebook, datashow e recursos humanos, como o diretor da DAFI e os técnicos, diretores escolares, ATBs financeiros.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A evidência desse fator, registrada na fala de uma das participantes da equipe gestora, coloca, conforme explicitado na análise dos dados, a necessidade de pensar ações que contribuam para a melhoria da gestão financeira e, consequentemente, da gestão escolar como um todo.

Trata-se, contudo, de um tema delicado, que exige a construção de uma proposta envolvendo atores internos e externos à escola, sendo, portanto, necessário planejar uma ação de articulação dos gestores junto à superintendência para a solicitação de apoio na resolução deste fator.

Sugerimos que a equipe gestora da escola se mobilize para articular, com os demais diretores escolares, a solicitação de realização de formação em serviço com a SRE e Diretoria Administrativa e Financeira (DAFI). Com a oferta de treinamentos regulares e materiais produzidos para esse fim, como uma cartilha, será possível treinar e qualificar os servidores da escola que atuam na dimensão financeira, como o diretor e o ATB financeiro. Segundo relato da G2, no momento ocorrem apenas

reuniões pontuais para tratar de temas específicos, envolvendo, na maioria das vezes, apenas o diretor.

Como parte da solicitação dos diretores, deve-se incluir a necessidade de que o servidor designado para essa função seja “obrigatoriamente” e não “preferencialmente” um servidor efetivo (ATB) da escola, evitando rupturas contínuas no trabalho desse profissional, conforme relato da G2. O exercício dessa função precisa ser acompanhado de gratificação financeira, estimulando o interesse dos servidores aptos a assumir essa demanda.

Caso não seja possível garantir que o servidor responsável tenha estabilidade funcional, sugerimos que o servidor designado possua formação superior em área específica, como Ciências Contábeis ou Administração, acompanhada de remuneração compatível com o desempenho da função.

Com a efetivação dessa ação com a SRE, a equipe gestora poderá, como relatado pela G2, dar continuidade à capacitação ao longo do ano, na própria escola, de maneira mais equilibrada, evitando sobrecarga para ambos os servidores.

Como resultados esperados, teremos um servidor qualificado para atuar e colaborar com a gestão escolar na dimensão financeira, o aperfeiçoamento dos processos de gestão e planejamento financeiro e, consequentemente, maior tempo de atuação da direção na dimensão pedagógica.

Todas essas ações terão, a médio e longo prazo, impacto positivo na eficiência da divisão das tarefas de gestão dos recursos financeiros no contexto escolar pesquisado, promovendo uma gestão escolar mais equilibrada entre as diferentes dimensões, com foco na gestão pedagógica.

A seguir, é abordada a ação 7 do PAE, que trata da criação de um projeto interdisciplinar para trabalhar o tema do uso excessivo de telas pelos estudantes, conforme descrito no Quadro 12.

Quadro 12 - Ação 7: Projeto interdisciplinar sobre o uso excessivo de telas

(continua)

<i>What (O quê?)</i>	Desenvolvimento de um projeto interdisciplinar sobre o uso excessivo de telas pelos estudantes, abordando seus impactos físicos, cognitivos, sociais e emocionais.
---------------------------------	--

(continuação)

Why (Por quê?)	<p>Porque o uso excessivo de telas foi apontado como um fator de interferência negativa no contexto escolar atual.</p> <p>Sendo necessário conscientizar os estudantes e suas famílias sobre os riscos do uso excessivo de telas, promover o uso saudável das tecnologias e incentivar práticas de convivência, leitura e brincadeiras fora do ambiente digital.</p>
Where (Onde?)	<p>Na própria escola (salas de aula, biblioteca, pátio, refeitório, laboratório de informática e espaços externos).</p>
When (Quando?)	<p>Ao longo de um bimestre (sugerimos o terceiro), com culminância na Mostra Cultural prevista no calendário letivo, com a apresentação de cartazes, músicas, danças, conversas.</p>
Who (Quem?)	<p>Professores, equipe gestora e alunos dos Anos Iniciais. Poderá contar com a participação de famílias e profissionais convidados (psicólogos, médicos, profissionais em tecnologia).</p>
How (Como?)	<p>Atividades sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento inicial em conjunto entre a equipe gestora e os professores para definir os objetivos, a metodologia, as atividades e a culminância do projeto. - Sondagem e levantamento inicial com os alunos e suas famílias sobre o tempo de uso de telas (conversa com os professores em sala de aula e aplicação de um questionário elaborado pela equipe escolar e enviado às famílias). - Elaboração e desenvolvimento de atividades como: leitura de textos em sala de aula e uso do laboratório de informática; produção de textos e cartazes sobre o tema; leitura de reportagens e histórias relacionadas aos efeitos do tempo de tela, por exemplo, sobre a visão, o sono, a memória; construção de gráficos e tabelas sobre o tempo de uso de tela dos estudantes de cada turma; produção de dramatizações e de desenhos. - Realização de brincadeiras e construção de brinquedos manuais com os alunos nos espaços externos da escola, despertando o interesse por atividades fora das telas.

(conclusão)

How (Como?)	- Promoção de palestras com profissionais parceiros, tanto para os alunos quanto para suas famílias. - Culminância do projeto com exposição, apresentação e socialização com a comunidade escolar na Mostra Cultural ao final do 3º bimestre.
How Much (Quanto?)	Custo reduzido. Recursos materiais: uso de materiais recicláveis e recursos próprios da escola, computadores. Recursos humanos: equipe gestora, PEUB, eventual, professores, alunos, e a possibilidade de apoio de parceiros locais (CRAS, UBS, universidades, conselho tutelar).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme apontado na entrevista por uma das participantes, o uso excessivo de telas pelos estudantes tem sido considerado um fator de interferência negativa para o desenvolvimento das crianças no contexto escolar pesquisado.

Por ser motivo de preocupação entre pais e educadores, esse é um tema de repercussão internacional e tem motivado estudos, pesquisas e ações governamentais para a regulação do acesso e utilização de plataformas e conteúdos digitais por crianças e jovens.

No Brasil, em 2025, foi criada e implementada a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, sancionada pelo Governo Federal, que regulamenta o uso de celulares e dispositivos eletrônicos pelos alunos nas escolas de educação básica, proibindo seu uso durante aulas, recreios ou intervalos, sendo permitida apenas a utilização pedagógica do dispositivo (Brasil, 2025).

Em Minas Gerais, em complemento a essa lei, foram enviadas orientações e diretrizes às escolas estaduais, que, em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, determinam a proibição de os alunos levarem celulares para as escolas.

Contudo, para além da necessária regulamentação legal, cabe à escola promover o conhecimento e a conscientização dos estudantes e de suas famílias sobre os impactos negativos do uso indevido das telas na saúde, no bem-estar, no desenvolvimento cognitivo e emocional, justificando, assim, a proposição deste projeto.

O desenvolvimento do projeto será realizado na própria escola, em salas de aula, biblioteca, pátio, refeitório, laboratório de informática e espaços externos, como

o jardim e o cantinho de leitura ao ar livre, ao longo de um bimestre (sugerimos o terceiro), envolvendo professores de todas as turmas, a equipe gestora, alunos dos Anos Iniciais e suas famílias. Poderá contar com a participação de profissionais convidados, como psicólogos do CRAS, médicos da UBS ou especialistas em tecnologia da SRE, que contribuirão com reflexões e orientações sobre o tempo adequado de telas para o desenvolvimento saudável das crianças, a necessidade de afeto e limites na educação infantil e para os adolescentes, por exemplo.

Lück (2009, p. 69) reflete que, em uma gestão democrática e participativa, o diretor

estimula participantes de todos os segmentos da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, melhoria da escola e promoção da aprendizagem e formação dos alunos, como uma causa comum a todos, de modo a integrarem-se no conjunto do trabalho realizado.

Para o desenvolvimento da ação, propomos um planejamento inicial conjunto entre equipe gestora e os professores, definindo objetivos, metodologia, atividades e culminância do projeto, conforme detalhado no Quadro 12.

Da articulação dessas ações, esperamos que, a partir do projeto implementado, ocorra uma mudança nos hábitos dos estudantes dos Anos Iniciais em relação ao uso de telas, promovendo maior conscientização e conhecimento sobre os riscos do uso excessivo.

A médio e longo prazos, prevemos a melhoria da saúde e do bem-estar dos estudantes, assim como melhores resultados escolares, devido ao aumento do foco nos estudos e à redução das distrações.

Finalizando o PAE, propomos que as sete ações sugeridas neste documento sejam sistematicamente monitoradas pela equipe gestora nas reuniões de alinhamento do trabalho escolar, avaliando etapas executadas, benefícios, potencialidades, mudanças observadas, dificuldades encontradas e a necessidade de novas intervenções gestoras e pedagógicas, ou mesmo a redefinição de algumas das proposições feitas.

A seguir, são apresentadas as considerações finais, refletindo todo o percurso da pesquisa ao longo desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando o estudo de caso, sintetizamos, nas considerações finais, os principais pontos e achados da pesquisa, cuja questão norteadora foi: *quais fatores, ligados à gestão pedagógica, interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Pública Estadual pesquisada?*

Para responder a essa questão, guiou-se o estudo pelo objetivo geral de analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada, e propor ações gestoras e práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do letramento e da aprendizagem.

Os objetivos específicos definidos foram: (i) descrever os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada; (ii) analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada; e (iii) propor ações gestoras e práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria do letramento, da aprendizagem e do desempenho de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de compreender as causas das dificuldades de aprendizagem, bem como os fatores que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando identificá-los e superá-los para promover a aprendizagem e o desenvolvimento equânimis dos estudantes da escola.

Para tanto, no capítulo 2, contextualizamos detalhadamente a escola pesquisada, apresentando evidências através de dados internos e externos, utilizando resultados de avaliações externas, como Simave (Proeb/Proalfa), Saeb (Ideb), e dados internos da própria escola, por meio de atas de reuniões de Módulo II e pesquisa sobre ações em curso para promoção do letramento e da aprendizagem, entre elas: projetos de recomposição das aprendizagens com

intervenções pedagógicas, reforço escolar, projeto de biblioteca e cantinho de leitura ao ar livre.

Essas iniciativas demonstram que a escola não se apresenta inerte diante do problema, mas os dados evidenciam a necessidade de formular novas ações ou aperfeiçoar as já existentes, considerando o significativo percentual de estudantes que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em níveis “Baixo” e “Intermediário”. Esses padrões indicam que os estudantes não atingiram a proficiência adequada para a conclusão da etapa de escolarização, cumprindo assim o primeiro objetivo específico da pesquisa.

No capítulo 3, discutimos os resultados à luz do referencial teórico, abordando os conceitos que se mostraram fundamentais à temática pesquisada: gestão pedagógica, letramento e equidade. A base teórica se revelou relevante e elucidativa, contribuindo para a compreensão dos conceitos-chave.

Percorremos historicamente os caminhos da gestão escolar no Brasil, destacando o papel central do diretor na construção de uma escola democrática, na qual a gestão pedagógica, entendida como “fundante”, viabiliza a aprendizagem, o letramento e a promoção da equidade escolar.

O estudo sobre letramento abordou seu surgimento, significado e importância para a educação brasileira, com ênfase no letramento escolar, compreendido como o uso adequado e eficiente das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos: pessoais, sociais e escolares.

A equidade, por sua vez, foi entendida na pesquisa como ações escolares voltadas a garantir condições de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais, raciais ou individuais.

Para sustentar os conceitos e preceitos defendidos nesta dissertação, recorremos a contribuições de autores de referência, como Burgos (2024), Dorini (2017), Kleiman (2005), López (2005), Lück (2009), Machado (2024), Passone (2019) e Soares (1998; 2004; 2021).

A metodologia adotada foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa, utilizando análise documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas individuais com a equipe gestora, e questionários mistos *on-line* com os professores regentes das turmas. Para a análise dos dados coletados, aplicamos a análise

categorial ou temática (Bardin, 1977), complementada pela triangulação das informações.

Essa metodologia mostrou-se adequada para evidenciar os principais achados da pesquisa, apontando os seguintes fatores: necessidade de planejamento estratégico; necessidade de alinhamento curricular; necessidade de aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações; necessidade de estimular e promover maior acompanhamento familiar; necessidade de ações de formação e capacitação para o letramento, com maior troca de experiências e práticas exitosas entre docentes; falta de servidor treinado e qualificado para atuar e colaborar com o diretor nas tarefas da dimensão financeira da escola; e uso excessivo de telas pelos estudantes. Dessa forma, foi possível atender aos objetivos específicos I e II da pesquisa.

Com vistas a alcançar o terceiro objetivo específico da dissertação, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE), contemplando sete ações propositivas, tendo o planejamento estratégico como fio condutor, que aspiram à superação das dificuldades ou à melhoria substantiva dos fatores evidenciados.

A partir do planejamento estratégico, enquanto ação central, foram também propostas ações de alinhamento curricular, aperfeiçoamento dos processos de apropriação e monitoramento das avaliações externas e internas, promoção do engajamento familiar, capacitação e formação docente para o letramento, capacitação e treinamento de servidor para atuar e colaborar com o diretor nas tarefas da dimensão financeira, além do desenvolvimento de projeto pedagógico voltado ao uso excessivo de telas pelos estudantes.

Dessa forma, inferimos que a hipótese inicialmente levantada, de que determinados fatores ligados à gestão pedagógica interferem no processo de letramento e aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi confirmada ao final da análise dos dados da pesquisa. Dentre eles, destaca-se a ausência de um planejamento estratégico para nortear o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. Além disso, a ausência de apropriação sistemática dos resultados das avaliações externas se apresenta como outro fator importante. Somam-se a isso a ausência de um acompanhamento efetivo das avaliações internas também limita o planejamento e replanejamento dos docentes.

Entendemos, contudo, que esta pesquisa não esgota o estudo sobre os fatores que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais, apresentando limites, visto tratar-se de um estudo de caso com contexto e recorte específicos. Estudos posteriores podem investigar fatores adicionais e implementar ações não contempladas neste momento, tais como: atualização dos projetos internos da escola pesquisada; revisão e atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar; extensão da apropriação e monitoramento dos dados das avaliações externas contemplando a Matemática; desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovam reflexões sobre identidade e sentimento de pertencimento dos estudantes, visando à real apuração do ISE e INSE apontados no PPP; e fortalecimento do Colegiado Escolar.

Acreditamos, portanto, que a pesquisa realizada, enquanto estudo de caso singular, exigiu esforço e investigação aprofundada, possuindo potencial para contribuir com o avanço do conhecimento no contexto pesquisado, assim como auxiliar em estudos e pesquisas futuras sobre gestão pedagógica, promoção do letramento, equidade escolar e aperfeiçoamento da apropriação e monitoramento dos resultados das avaliações externas e internas, no cenário educacional regional e nacional.

Importante destacar que, neste estudo, não houve culpabilização de quaisquer atores escolares, compreendendo que múltiplos fatores interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes, sendo que a pesquisa evidenciou apenas alguns desses fatores. Ressaltamos que a pesquisa propicia o estudo, a verificação e a ampliação do conhecimento contextual, e que o trabalho coletivo dos atores envolvidos contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos estudantes.

A realização desta pesquisa representou um desafio pessoal para a pesquisadora, que, após alguns anos afastada do ambiente acadêmico, enfrentou certo grau de ansiedade diante da intensa rotina de leituras, estudos, pesquisas e escrita da dissertação, conciliada com uma já exigente rotina de trabalho escolar.

Entretanto, as expectativas positivas de crescimento profissional e pessoal serviram como fonte constante de motivação, concretizando-se ao longo do desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Por fim, todo o percurso no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública agregou novos e significativos conhecimentos à prática

profissional da pesquisadora, reforçando o desejo de contribuir de maneira mais efetiva e factível, por meio de práticas equitativas, para tornar a escola pública objeto deste estudo não apenas acolhedora, mas eficaz, promovendo um processo significativo de letramento, de aprendizagem e de desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.
- ARAÚJO, E. J., ADÃO, J. M.; MODESTO, J. G. Letramento e Alfabetização: entendimentos e implicações educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 49, 2024. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/136007>. Acesso em: 21 abr. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Lisboa edições, 1977.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 set. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017. Disponível em:
https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar**. Distrito Federal: MEC, 2021. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2021-pdf/170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/file>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep). **Nível Socioeconômico**. Brasília: Inep/MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório de resultados do SAEB 2021**: volume 1 - contexto educacional e resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Versão preliminar. Brasília, DF: Inep/MEC, 2023b.

BRASIL. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília: Casa Civil, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BROOKE, N.; REZENDE, W. S. **Os dilemas da gestão escolar**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

BURGOS, M. B. **Liderança Educacional e Gestão Escolar**. [Mimeo]. Programa de Pós-Graduação Profissional. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: UFJF, 2024. Material não publicado.

DORINI, L. F. N. **Letramento cotidianos e escolares**: interfaces na Educação de Jovens e Adultos. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/wp-content/uploads/sites/119/2009/12/DORINI-Livia-Fagundes-NevesTESE-2017-Proc.012167-2017-31.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

ESCOLA ESTADUAL. Projeto Político-Pedagógico Escola Estadual. Juiz de Fora: Escola Estadual, 2022.

FERREIRA, R. V. J.; R. V. CUNHA JÚNIOR. Juiz de Fora, CAEd. **M03 D05 Q01 - Apropriação de resultados e trabalho pedagógico**. 2021. 1 vídeo (43min. 39seg.). Publicado pelo canal Aprendizagem para Todos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xdB_YcwdxQ&t=1352s. Acesso em: 25 set. 2024.

FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG,

2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 24 set. 2024.

FRANKLIN, Y.; NUSS, L. F. Ferramenta de gerenciamento. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA E GESTÃO DA TECNOLOGIA, 14., 2006, Resende. **Anais [...]**. Resende: Faculdades Dom Bosco, 2006. p. 1-10. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/465_PA_FerramentadeGerenciamento02.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC; Campinas (SP): Cefiel., 2005.

LÓPEZ, N. **Equidad educativa y desigualdade social: desafios a la educación em el nueno escenario latino-americano**. Buenos Aires: Iipe/Unesco, 2005.

LOVISO, A. **Instrumentos de Pesquisa e Análise dos Dados**. Juiz de Fora: CAED/UFJF, 18 out. 2024. Power point. 38 slides. color. Aula da disciplina Metodologia Qualitativa do PPGP. Material não publicado.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2017/08/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

MACHADO, A. M. N. A dimensão subjetiva na pesquisa. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. I.], v. 5, n. 1, p. 103-117, 1998. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14539>. Acesso em: 11 set. 2024.

MACHADO, M. C. S. Gestão estratégica e participativa: considerações acerca do planejamento. Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina **Liderança Educacional e Gestão Escolar**; Programa de Pós-Graduação Profissional. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: UFJF, 2024. Material não publicado.

MAGALDI, J. A. **Por que adotamos a metodologia de caso no PPGP?** Mimeo. Programa de Pós-Graduação Profissional. Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEE/MG, 2019. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/12404-resolucao-470>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.714, de 21 de fevereiro de 2022.** Institui o Prêmio Escola Transformação 2022, destinado a reconhecer as escolas públicas estaduais com destaque nos resultados de desempenho e fluxo escolar, cria o Índice Escola Transformação (Inest), revoga a Resolução SEE nº 4.524/2021 e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2022. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4714-22-r%20-%20Public.%202022-02-22.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:

<http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. S. Gestão dos Sistemas Escolares – Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, S. COX, C. (Editores). **Políticas Educacionais e Coesão Social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

PASSONE, E. F. K. Gestão Escolar e Democracia: o que nos ensinam os estudos de eficácia escolar. **Laplage em Revista**, Sorocaba (SP), v. 5, n. 2, p. 142-156, maio/ago. 2019.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais**: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, E. L. C.; TERRA, M. T. R. Gestão escolar: o papel da gestão escolar frente as metodologias inovadoras dos alfabetizadores. In: REPOSITÓRIO UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Coleções Especialização em Gestão Escolar**: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar. Chapecó (SC): UFSS, dez. 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4967>. Acesso em: 15 dez. 2025.

SIMADE. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade)**. Belo Horizonte: SEE, 2024. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SIMAVE. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (Simave)**. Juiz de Fora: CAEd, 2024. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 13 set. 2024.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. In: SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1^a ed. 2^a impressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Glossário digital da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. São Paulo: SOMOS Educação, 2019. Disponível em: <http://glossario-digital-bncc-00-c8118adcf4fcd.webflow.io/>. Acesso em: 27 set. 2024.

YONG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190–202. jan./mar. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2707>. Acesso em: 14 dez. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – PPGP-CAEd/UFJF
MESTRANDA: Sandra Aparecida Lopes Gomes

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA COM A GESTÃO
ESCOLAR (DIRETORA E EEB- SUPERVISORA)**

Prezada Equipe Gestora,

Este roteiro de entrevista busca conhecer sua opinião a respeito de questões relevantes para o estudo de caso pesquisado. As informações fornecidas serão valiosas e muito importantes para a pesquisa que estamos realizando. A partir dela, estamos levantando informações sobre os fatores internos ligados à gestão pedagógica que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do contexto pesquisado. Os dados pessoais são sigilosos e os resultados desta pesquisa serão disponibilizados para você e para a instituição com o objetivo de fornecer dados que auxiliem na implementação de processos de melhoria e qualidade do ensino ofertado. Fique tranquilo(a), você não será identificado. Contamos com a sua ajuda e obrigada por participar!

Bloco 1: Acompanhamento da gestão- Gestão pedagógica

1.1 Há quanto tempo você atua na educação? E há quanto tempo trabalha nesta escola?

1.2 Das dimensões da gestão escolar, qual você considera que demanda maior atenção no cotidiano escolar?

- (A) Dimensão Político-Institucional
- (B) Dimensão Pedagógica
- (C) Dimensão Administrativo-Financeira
- (D) Dimensão Pessoal-Relacional

Por quê?

1.3 Com que frequência a equipe gestora se reúne para alinhar as demandas recebidas do sistema ao qual se vincula, da escola, da comunidade em geral?

- (A) Semanalmente.
- (B) Quinzenalmente.
- (C) Mensalmente.
- (D) Não se reúne periodicamente.
- (E) Não se reúne.

1.4 Dentre as atribuições da gestão, as demandas são compartilhadas? Como é realizada essa divisão e que funções são delegadas?

1.5 Como acontecem na escola as reuniões pedagógicas? Quais assuntos e temas são abordados?

1.6 Você percebe que há melhorias ou retrocessos na escola? Quais? Isso se deve a quê?

Bloco 2: Práticas pedagógicas / Planejamento para o letramento

2.1 Como é realizado o planejamento curricular na escola?

2.2 Quem participa do processo de construção?

2.3 O planejamento curricular segue alguma orientação ou documento normativo?

2.4 Com qual frequência o planejamento curricular é elaborado?

(A) Anualmente, em documento único.

(B) Semestralmente.

(C) Bimestralmente.

(D) Diariamente.

(E) Não é elaborado.

(F) Outro: _____

2.5 Quem é o profissional responsável por acompanhar o planejamento pedagógico realizado pelos professores?

2.6 Para você, qual o significado do conceito de Letramento? Descreva com suas palavras.

2.7 O que a escola pode fazer para contribuir com a promoção da aprendizagem e do letramento de seus estudantes?

2.8 Na sua concepção, o que mais impacta a aprendizagem, o letramento e o desempenho dos estudantes?

(A) O trabalho da gestão escolar.

(B) O trabalho do professor.

(C) O Acompanhamento familiar.

(D) O empenho do aluno.

(E) O trabalho coletivo dos atores envolvidos no processo escolar

(F) Outro: _____

Justifique: _____

Bloco 3: Verificação da Aprendizagem escolar / Apropriação de Resultados

3.1 A escola faz alguma preparação junto aos alunos antes dos momentos de aplicação das avaliações, sejam internas ou externas? Como seria?

3.2 Quais ações focadas nos resultados das avaliações são implementadas pela escola?

3.3 Existe alguma forma de monitoramento dos resultados das avaliações? Sejam internas ou externas? Se sim, como é feito esse monitoramento?

3.4 Os resultados das avaliações internas e externas são trabalhados pelos professores em sala de aula? Como?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ON-LINE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA – PPGP-CAEd/UFJF
MESTRANDA: Sandra Aparecida Lopes Gomes

QUESTIONÁRIO MISTO ON-LINE PARA OS DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezada professora,

Este questionário busca conhecer sua opinião a respeito de questões relevantes para o estudo de caso pesquisado. As respostas fornecidas serão valiosas e muito importantes para a pesquisa que estamos realizando. A partir delas, estamos levantando informações sobre os fatores internos ligados à gestão pedagógica que interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do contexto pesquisado. Os dados pessoais são sigilosos e os resultados desta pesquisa serão disponibilizados para você e para a instituição com o objetivo de fornecer dados que auxiliem na implementação de processos de melhoria e qualidade do ensino ofertado. Fique tranquilo(a), você não será identificado. Ainda como medida para mitigação do risco de quebra do anonimato, o armazenamento dos dados deste instrumento será feito em dispositivo físico dos dados e sua eliminação da nuvem. E lembre-se de que não existem respostas certas ou erradas, você deve marcar e responder o mais próximo possível da sua realidade. Contamos com a sua ajuda e obrigada por participar!

Bloco 1: Acompanhamento da gestão- Gestão pedagógica

1.1 Há quanto tempo você atua como professora? E há quanto tempo trabalha nesta escola?

1.2 Como acontecem na escola as reuniões pedagógicas?

- (A) Semanalmente.
- (B) Quinzenalmente.
- (C) Mensalmente.
- (D) Não se reúnem periodicamente.
- (E) Não se reúnem.

1.3 Quais assuntos e temas são abordados nas reuniões pedagógicas?

1.4 Você considera que o apoio pedagógico oferecido pela escola é:

- (A) Suficiente para apoiar minha prática pedagógica.
- (B) Insuficiente para apoiar minha prática pedagógica.

Justifique sua resposta: _____

1.5 Como você percebe o apoio e o envolvimento da equipe gestora com o processo de letramento, de ensino-aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais?

- (A) Apoia o trabalho.
- (B) Apoia quando solicitada.
- (C) Não apoia.
- (D) Sinto necessidade de mais apoio.

1.6 Você percebe mudanças na escola na gestão atual? Se sim, quais?

Bloco 2: Práticas pedagógicas/ Planejamento para o letramento

2.1 Em relação ao planejamento curricular, ao longo do ano letivo, como esse é realizado por você? Pode marcar mais de uma opção.

- (A) Sozinho(a).
- (B) Com seus pares.
- (C) Com suporte da equipe gestora.
- (D) Sem suporte da equipe gestora.
- (E) Outro: _____

2.2 O seu planejamento é realizado a partir de quais orientações e documentos legais e normativos?

2.3 Ainda em relação ao planejamento curricular: ao longo do ano letivo, como esse é entregue pelos docentes?

- (A) Anualmente, em documento único.
- (B) Semestralmente.
- (C) Bimestralmente.
- (D) Diariamente.
- (E) Não é entregue.
- (F) Outro: _____

2.4 Quem é o profissional responsável por acompanhar o planejamento pedagógico realizado pelos professores?

- (A) O Especialista de Educação Básica (EEB).
- (B) O gestor escolar.
- (C) A equipe gestora.
- (D) Não há profissional responsável.
- (E) Outro: _____

2.5 Para você, qual o significado do conceito de Letramento? Pode descrever com suas próprias palavras:

2.6 Na sua concepção, o que mais impacta a aprendizagem, o letramento e o desempenho dos estudantes?

- (A) O trabalho da gestão escolar.
- (B) O trabalho do professor.
- (C) O Acompanhamento familiar.
- (D) O empenho do aluno.
- (E) O trabalho coletivo dos atores envolvidos no processo escolar.

(F) Outro: _____

Para todas as alternativas, justifique: _____

2.7 Qual a porcentagem do currículo das disciplinas você consegue trabalhar durante o ano letivo?

- (A) Até 30%
- (B) Até 50%
- (C) Até 80%
- (D) Acima de 80%
- (E) 100 %

2.8 Sobre práticas pedagógicas, diga qual é a sua opinião sobre as afirmações abaixo:

	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo Totalmente
Utilizo diferentes recursos para apresentar o conteúdo (vídeo, música, programas de computador, jogos, etc.).	A	B	C	D

	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo Totalmente
Corrijo os exercícios que passo em sala de aula com os alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Respondo às dúvidas que aparecem enquanto dou aula.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Corrijo o dever de casa em sala de aula com os alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Converso com os alunos sobre a matéria das provas, antes de aplicá-las.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Leio as atividades avaliativas com os alunos e respondo às dúvidas antes de começarem.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Utilizo os resultados das avaliações que elaboro para rever meu plano de aula.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Utilizo os resultados das avaliações externas, formativas e somativas para rever meu planejamento.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Atendo-me ao que está programado, independente do desenvolvimento apresentado pela turma.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

	Concordo totalmente	Concordo mais que discordo	Discordo mais que concordo	Discordo Totalmente
Essa questão é para controle metodológico, por favor, marque a alternativa “D”.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D
Interesso-me pela aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D

2.9 O que você, como professor pode fazer para contribuir com a promoção da aprendizagem e do letramento de seus estudantes?

Bloco 3: Verificação da aprendizagem escolar/ Apropriação de resultados

3.1 Você, professor(a), faz alguma preparação junto aos alunos antes dos momentos de aplicação das avaliações, sejam internas ou externas? Como seria?

3.2 Quais ações focadas nos resultados das avaliações são implementadas pela escola?

3.3 Existe alguma forma de monitoramento dos resultados das avaliações? Sejam internas ou externas? Se sim, como é feito esse monitoramento?

3.4 Os resultados das avaliações internas e externas são trabalhados por você em sala de aula? Como?

APÊNDICE C – TCLE - ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **"GESTÃO PEDAGÓGICA PARA O LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA"**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de investigar, analisar e compreender quais fatores, ligados à gestão pedagógica, interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada, visando identificá-los e superá-los para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento equânimes dos estudantes. Nesta pesquisa, pretendemos então: analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada, e propor ações que contribuam para a melhoria do letramento e da aprendizagem.

Caso você concorde em participar, vamos fazer com você uma entrevista individual semiestruturada, pela qual serão colhidas informações relevantes sobre como se dão os processos de gestão pedagógica e letramento e quais os possíveis fatores que podem interferir no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A entrevista será gravada em áudio, visando possibilitar uma análise mais precisa e aprofundada das informações obtidas, transcrição fidedigna quando necessário e garantido que todas as informações serão tratadas de forma exclusiva para fins acadêmicos.

Esta pesquisa tem alguns riscos classificados como mínimos, que são: a exposição à identificação, devido às informações coletadas, bem como poderá haver um certo desconforto, timidez ou nervosismo. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, garantimos o sigilo sobre sua identidade, bem como da instituição pesquisada, das informações que forem prestadas usando sempre nomes fictícios, quando se fizer necessário. Também procuraremos promover um ambiente acolhedor e privativo no momento da entrevista, sendo assegurado que você pare de responder quando você desejar e tenha acesso gratuito aos resultados da

pesquisa. Por este termo, solicitamos sua autorização para gravar em áudio a entrevista individual semiestruturada.

A pesquisa, quando finalizada, pode ajudar a fornecer o conhecimento amplo do contexto escolar pesquisado, possibilitando o desenvolvimento de ações de alinhamento do planejamento e replanejamento docente. Também será possível repensar as práticas pedagógicas e gestoras, promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo, como o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consequentemente, melhorando o processo de letramento e o desempenho escolar dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola, tanto nas avaliações internas quanto externas (Brasil, 2017; Minas Gerais, 2019).

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Sandra Aparecida Lopes Gomes

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ CAEd / Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (32) 9 9989-5929

E-mail: sandraal.ppgg2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de
pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:

APÊNDICE D – TCLE - QUESTIONÁRIO ON-LINE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO ON-LINE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**GESTÃO PEDAGÓGICA PARA O LETRAMENTO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE JUIZ DE FORA**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a necessidade de investigar, analisar e compreender quais fatores, ligados à gestão pedagógica, interferem no processo de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada, visando identificá-los e superá-los para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento equânimes dos estudantes. Nesta pesquisa, pretendemos então: analisar os fatores, ligados à gestão pedagógica, que interferem no processo de letramento e de aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola estadual pesquisada, e propor ações que contribuam para melhoria do letramento e da aprendizagem.

Caso você concorde em participar, vamos fazer com você a aplicação de um questionário misto (contendo questões abertas e fechadas), visando ter um apanhado de informações reais do contexto pesquisado, bem como colher informações relevantes sobre os fatores internos ligados à gestão pedagógica que interferem nos processos de letramento e de aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais sob a ótica dos docentes, assim como pesquisar as práticas de planejamento e letramento escolar.

Você terá acesso ao instrumento por meio do e-mail que disponibilizou, e a devolutiva deverá se dar após 10 dias via e-mail.

Esta pesquisa tem alguns riscos classificados como mínimos, ao responder ao questionário, elencamos que o participante pode se sentir inseguro, constrangido ou mesmo cansado. Porém, elaboramos um questionário com perguntas, claras, objetivas, começando por questões mais simples, não extenso, que dê liberdade ao participante de responder às questões que se sentir confortável e recusa em responder qualquer pergunta proposta.

Além disso, serão utilizados nomes fictícios, quando for preciso citar ou apresentar trechos do questionário, com o objetivo de preservar o anonimato, e garantimos o sigilo sobre sua identidade, bem como da instituição pesquisada, das informações que forem prestadas.

Ainda como medida para mitigação do risco de quebra do anonimato, o armazenamento dos dados deste instrumento será feito em dispositivo físico de dados e sua eliminação da nuvem.

A pesquisa, quando finalizada, pode ajudar a fornecer o conhecimento amplo do contexto escolar pesquisado, possibilitando o desenvolvimento de ações de alinhamento do planejamento e replanejamento docente. Também será possível repensar as práticas pedagógicas e gestoras, promovendo o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo, como o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consequentemente, melhorando o processo de letramento e o desempenho escolar dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola, tanto nas avaliações internas quanto externas (Brasil, 2017; Minas Gerais, 2019).

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem o direito de buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Você receberá uma via deste termo que será encaminhada automaticamente para seu e-mail no ato de preenchimento/ assinatura deste termo.

Ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa.

Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

() Sim. Declaro que concordo em participar da pesquisa após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Nome do Pesquisador Responsável: Sandra Aparecida Lopes Gomes

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/ CAEd / Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (32) 9 9989-5929

E-mail: sandraal.ppgg2023.see@caed.ufjf.br

Rubrica do Participante de
pesquisa ou responsável:

Rubrica do pesquisador:
